



**UEPB**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**JAQUICLENE FERREIRA DA SILVA ALVES**

**EDUCAÇÃO QUILOMBOLA, CINEMA E PRÁTICAS EDUCATIVAS EM DIREITOS  
HUMANOS: AS IDENTIDADES DAS CRIANÇAS EM GURUGI E IPIRANGA-PB**

**CAMPINA GRANDE - PB  
2019**

**JAQUICILENE FERREIRA DA SILVA ALVES**

**EDUCAÇÃO QUILOMBOLA, CINEMA E PRÁTICAS EDUCATIVAS EM DIREITOS HUMANOS: AS IDENTIDADES DAS CRIANÇAS EM GURUGI E IPIRANGA-PB**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I, como parte das exigências para obtenção do grau de Mestre em Formação de Professores.

**Linha de Pesquisa:** Ciências, Tecnologia e Formação Docente.

**Orientadora:** Dr<sup>a</sup> Patrícia Cristina de Aragão.

**CAMPINA GRANDE - PB  
2019**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

A474e Alves, Jaquicilene Ferreira da Silva.  
Educação quilombola, cinema e práticas educativas em direitos humanos [manuscrito] : as identidades das crianças em Gurugi e Ipiranga - PB / Jaquicilene Ferreira da Silva Alves. - 2019.  
183 p. : il. colorido.  
Digitado.  
Dissertação (Mestrado em Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2019.  
"Orientação : Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão, Departamento de Educação - CEDUC."  
1. Educação quilombola. 2. Construção identitária. 3. Cinema. 4. Direitos humanos. I. Título

21. ed. CDD 372.8

**JAQUICILENE FERREIRA DA SILVA ALVES**

**EDUCAÇÃO QUILOMBOLA, CINEMA E PRÁTICAS EDUCATIVAS EM DIREITOS HUMANOS: A IDENTIDADE DAS CRIANÇAS EM GURUGI E IPIRANGA - PB**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I, como parte das exigências para obtenção do grau de Mestre em Formação de Professores.

**Linha de Pesquisa:** Ciências, Tecnologia e Formação Docente.

**Orientadora:** Dr<sup>a</sup> Patrícia Cristina de Aragão.

Aprovada em: 29 de novembro de 2019.

**BANCA EXAMINADORA**

*Patrícia Cristina de Aragão*

Dr<sup>a</sup> Patrícia Cristina de Aragão (orientadora)  
(PPGFP/UEPB)

*Robéria Nádia Araújo Nascimento*

Dr<sup>a</sup> Robéria Nádia Araújo Nascimento (examinadora interna)  
(PPGFP/UEPB)

*Iranilson Buriti*

Dr. Iranilson Buriti de Oliveira (examinador externo)  
(UAHIS - CH/UFCG)

Dr<sup>a</sup> Paula Almeida de Castro (suplente)  
(PPGFP/UEPB)

**CAMPINA GRANDE – PB  
2019**

Dedico este trabalho aos meus pais, José Francisco e Maria do Carmo, e ao meu tio Nicodemos, que acreditaram em meu sonho antes que este tivesse a mínima condição de se concretizar.

## AGRADECIMENTOS

Ao completar 15 anos, recebi um cartão de aniversário da minha tia Gilvanete com seguinte frase: “E quando tudo estiver indo de encontro às emoções, saiba reconhecer suas origens”. Nunca esqueci essa frase e percebo o quanto faz sentido no momento.

Inevitável expressar minha gratidão aos meus pais, minha mãe Maria do Carmo, pela dedicação integral a mim, equilibrando cada ausência minha, erguendo-me e amando-me por toda a minha vida. Ao meu pai, José Francisco, pelo companheirismo e amizade em todas as viagens a Campina Grande, dia e noite, chuva e calor, em cada palavra, um gesto de carinho.

Recebi muito amor durante toda a minha infância, meus tios e tias sempre estiveram ao meu lado, todo esse amor foi multiplicado na minha juventude e cristalizado na vida adulta. De alguns as lembranças e de outros a saudade pela ausência, a todos, minha vida e a mulher que tenho orgulho de ser.

A família paterna me deu meus avós Margarida e José Francisco, meus padrinhos, um casal humilde, sofrido pela vida, mas um casal cristão, tenho no DNA essa fé, também, a altivez e a firmeza. Da família paterna os heróis da primeira infância, com meus tios Geraldo e Batista, a sensatez do tio João, a recepção calorosa da minha tia Deca (em memória) e o exemplo de uma mulher trabalhadora da minha tia Maria.

Dos avós maternos, agradeço a ausência presente do meu avô Cornélio, perdi sua companhia ainda criança, mas não perdi a memória de um homem sábio que se fez referência durante sua passagem pela vida terrena. À minha avó Iraci, que sempre perguntou como estavam meus estudos, mesmo sem entender muito bem do que se tratava, dela recebi o maior carinho. Tenho no meu DNA esse amor. O cristianismo marcado por ajudar os mais necessitados, representando a bondade do ser humano. Todas lembranças são válidas e lindas. Os contos de fada lidos pela minha tia Hilda. Os pastéis recheados de cuidado do meu tio Luca. Toda a minha adolescência a tia Isaura (em memória). O perfil da perfeição das minhas tias Janete e Gilvanete e todo o incentivo do meu tio Nicodemos. A caminhada no mestrado me fez resgatar cada uma dessas pessoas dentro do meu coração, definindo o que realmente sou. Nos estudos, no trabalho, em casa, na vida – uma parte de mim é fé e a outra é amor.

Agradeço o companheirismo do meu esposo Plínio, não construímos uma casa, construímos um lar. Ele que sempre me deixou voar e respeitou cada escolha. Um pai excelente para as Marias. Assumiu tudo e viveu comigo esse momento com todos os ônus e os bônus. A compreensão em cada momento de deserto, nosso jeito de comemorar a vida nas superações. Meu melhor abraço.

Às minhas filhas Maria Heloisa e Maria Helena. Olhar para as duas é ter a certeza de que eu precisava continuar com passos firmes. À minha irmã Jaqueline e meu cunhado Jebson, pela alegria que me proporcionam, o bem que me fazem. Aos meus sobrinhos e sobrinhas: Jedson, Jorbia, Jaliene, José Lucas, Felipe, Jailinne e Esther. Que sigam confiantes!

Às gestoras Gilberta e Martha da Escola Municipal Luíza Lima Lobo (João Pessoa), sempre muito compreensivas com as necessidades do mestrado, à supervisora Priscilla, pelo incentivo desde o início do processo seletivo, ao meu lado ensinando-me a corrente do bem, e às minhas colegas de trabalho desta escola.

Às gestoras Ana Maria e Alessandra da Escola Municipal José Albino Pimentel (Conde). Aos meus colegas e minhas colegas desta escola. Estive ausente da escola, mas nunca me senti tão presente. Foi essencial o apoio de todos e todas, principalmente, por este ser o local onde a pesquisa foi desenvolvida. À minha supervisora Valdenise e de forma muito especial a Felipe Barquete e Ana Bárbara Ramos da Semente Cinematográfica, por me apresentar uma outra forma de pensar cinema e educação.

Às crianças da turma do 5º ano A – 2018: Airton, Ana Deyby, Atryan, Djailton, Elaila, Erlane, Everton, Geisa, Janiclécia, João Pedro, Joel, Kassandro, Lívia, Luis Felipe, Luiz Romeu, Maria Fernanda, Maria Leticia, Mariana, Pablo Miguel, Pedro Henrique, Rafael Rodrigues, Rafael Silva, Ronaldo, Ryan e Stefanny. E as idosas: Maria da Penha, Lenira e Maria José, pela disponibilidade e participação na pesquisa. À minha amiga Ely Rodrigues da comunidade Gurugi, pelo exemplo de superação, pela amizade, presença constante e mediação na pesquisa e no cotidiano.

Às queridas amigas que o mestrado me deu: Ana Paula e Danielle no incentivo e companheirismo. E de forma muito especial Érica e Marcila, que foram mais que amigas, com elas dividi tudo, incentivaram-me grandemente em cada momento. Partilhamos, vibramos, choramos juntas e intensamente, tornamo-nos um trio perfeito, completamo-nos.

À professora orientadora Dr<sup>a</sup> Patrícia Cristina de Aragão, o ser mais humano que conheci durante toda a minha vida. Uma mulher completamente inteligente de conhecimentos múltiplos e um coração de ouro. Cada palavra de incentivo revigorou minhas forças. Essa vitória é nossa! Saúdo à banca examinadora – professora Dr<sup>a</sup> Robéria Nádia Araújo Nascimento e o professor Dr. Iranilson Buriti de Oliveira. E na pessoa do professor Dr. Fábio Marques de Souza, saúdo carinhosamente todos os professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba.

A Deus, que não por coincidência aparece como último agradecimento, mas na confiança que, em sua infinita bondade e misericórdia, plantou em cada uma dessas pessoas citadas a semente do amor para que eu tivesse a plena certeza de que fui sustentada, amparada e amada. Ele me capacitou, formou-me, e pela convicção de sua presença nunca estive só. Minha gratidão por nos ter enviado seu filho Jesus Cristo, que pelo exemplo divino e humano me certifica que das muitas vezes que chorei, esteve comigo e em cada realização me deu forças para que pudesse prosseguir. Para todo o sempre, seja louvado o nome do Senhor.



*Vocês são tudo jovem, criança ainda. Essa terra é minha, da minha família, foi tudo muito difícil, as dificuldades, a fome. Sofremos muito. Amanhã, essa terra é tudo de vocês. Os mais velhos vão morrer. Mas vocês vão ficar. Tem gente que não dá valor à nossa terra, mas vocês precisam aprender a dar valor. Vocês devem estudar e se formar. Para ninguém enganar vocês e desfazer de vocês. Vocês vão tudo saber da história desse povo. Do povo daqui. (Josefa Maria, 79 anos. Participante da pesquisa).*

## RESUMO

O presente estudo objetiva contribuir com a construção da identidade das crianças quilombolas de Gurugi e Ipiranga-PB. Utiliza-se de práticas educativas em Direitos Humanos mediadas pela oralidade de pessoas idosas e da interface do cinema como linguagem educativa. O *lócus* da pesquisa é a Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental José Albino Pimentel, localizada no município de Conde-PB, ponto de intersecção entre Gurugi e Ipiranga, integrantes do mesmo território. A investigação situa-se no campo da educação quilombola, nas discussões relativas à identidade, ao cinema e aos direitos humanos. Teoricamente recorreu-se a Duarte (2002) e Fresquet (2015; 2017), com a ideia de Cinema e educação; Hall (2003; 2006), com o conceito de identidade; Gomes (2012), que discute a educação quilombola; e Candau (2013; 2015), a qual debate sobre os direitos humanos. As Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola contribuem como marco referencial teórico, com vistas às possibilidades de reflexão sobre um currículo diferenciado a este público. A implementação da Lei 13.006/14 acrescenta considerações sobre a exibição de cinema nacional na educação básica, pondo em relevo a educação a partir do audiovisual. O problema de pesquisa residu no seguinte questionamento: como o cinema na prática educativa, lardeada pelos Direitos Humanos, possibilita a construção da identidade da criança negra nas comunidades quilombolas de Gurugi e Ipiranga-PB? A metodologia é constituída pela abordagem qualitativa e possui natureza aplicada. Caracteriza-se como pesquisa-ação, pelo fato de a pesquisadora ser participante da sala de aula onde ocorreu a pesquisa. Recorre também a uma abordagem etnográfica, por ter se utilizado da observação às pessoas idosas, imersas em seus cotidianos. Os participantes deste estudo foram crianças do 5º ano A, da referida escola, e três idosas. Os instrumentos de coleta de dados foram: observação das crianças no espaço escolar e das idosas dentro da comunidade; diário de campo; questionário aplicado com as crianças e entrevista com as pessoas idosas. O cinema como um audiovisual crítico instiga a sensibilidade, permeando os diálogos intergeracionais para a criatividade e a alteridade, o que reverbera numa educação cidadã para construção da identidade quilombola, considerando seus valores sociais e culturais, enquanto conquista de direito. As discussões culminaram no planejamento e realização de oficinas temáticas pedagógicas e na elaboração e utilização de cadernos de atividades como produção metodológica. Tais ações resultaram na criação pedagógica de um filme curta-metragem denominado “Eu também sou quilombola: a identidade das crianças em Gurugi e Ipiranga”. O material foi delineado e gravado pelas crianças, que versaram sobre os saberes da comunidade, contidos nas narrativas das idosas.

**Palavras-Chave:** Educação Quilombola. Construção Identitária. Cinema. Direitos Humanos.

## ABSTRACT

This study aims to contribute to the construction of the identity of quilombola children from Gurugi and Ipiranga-PB. It uses educational practices in Human Rights mediated by orality of the elderly and the interface of cinema as an educational language. The research locus is José Albino Pimentel Elementary and Middle Municipal School, located in the municipality of Conde-PB, point of intersection between Gurugi and Ipiranga, members of the same territory. The research is in the field of quilombola education, in the discussions concerning identity, cinema and human rights. And it is based on Duarte (2002) and Fresquet (2015; 2017), regarding Cinema and education; Hall (2003; 2006), with the concept of identity; Gomes (2012), who discusses quilombola education; and Candau (2013; 2015), discussing human rights. The Curriculum Guidelines for Quilombola School Education contribute as a theoretical reference framework, aiming at the possibilities of reflection on a differentiated curriculum to this public. The implementation of Law 13.006 / 14 adds considerations on the screening of national cinema in basic education, highlighting education based on audiovisual resources. The research problem was raised from the following question: How does cinema in educational practice, together with Human Rights, enable the construction of the identity of black children in the quilombola communities of Gurugi and Ipiranga-PB? The methodology is constituted by a qualitative approach and has an applied nature. It is characterized as action research, because the researcher is a participant in the classroom where the research took place. It also resorts to an ethnographic approach, for having used the observation of the elderly, immersed in their daily lives. The participants of this study were children from 5th grade A, at the previously mentioned school, and three elderly women. The data collection instruments were: observation of children the school and observation of the elderly women within the community; field journal; questionnaire applied to children and interview with the elderly women. Cinema as a critical audiovisual tool instigates sensitivity, and spreads through intergenerational dialogues for creativity and alterity, which reverberates in a citizen education for the construction of quilombola identity, considering their social and cultural values, as a conquest of rights. The discussions culminated into the planning and implementation of pedagogical thematic workshops and in the elaboration and use of activity notebooks as a methodological production. These actions resulted in the pedagogical creation of a short film called "I am also a quilombola: the identity of children in Gurugi and Ipiranga". The material was designed and recorded by the children, who spoke about the knowledge of the community, contained in the narratives of the elderly.

Keywords: Quilombola Education. Identity construction. Cinema. Human Rights.

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1</b>	Nuvem de palavras que compõem o capítulo 1.....	16
<b>FIGURA 2</b>	Nuvem de palavras que compõem o capítulo 2. ....	26
<b>FIGURA 3</b>	Mapa satélite dos quilombos de Gurugi e Ipiranga – Conde PB.....	29
<b>FIGURA 4</b>	Museu Quilombola do Ipiranga.....	31
<b>FIGURA 5</b>	Certidão de Auto-Reconhecimento do Ipiranga.....	32
<b>FIGURA 6</b>	Sinalização de trânsito que anuncia a chegada à comunidade do Gurugi.....	33
<b>FIGURA 7</b>	Cruzeiro construído em homenagem a Zé de Lela. ....	36
<b>FIGURA 8</b>	Campo de futebol construído em homenagem a Zé de Lela.....	37
<b>FIGURA 9</b>	Certidão de Auto-Reconhecimento do Gurugi.....	38
<b>FIGURA 10</b>	Igreja de São Sebastião do Gurugi.....	39
<b>FIGURA 11</b>	Fachada da Escola Municipal José Albino Pimentel.....	41
<b>FIGURA 12</b>	Imagem interna da Escola.....	42
<b>FIGURA 13</b>	Gráfico da turma participante por sexo.....	43
<b>FIGURA 14</b>	Gráfico da Idade das crianças que participaram da pesquisa.....	44
<b>FIGURA 15</b>	Aplicação do questionário.....	47
<b>FIGURA 16</b>	Realização da entrevista com Dona Maria.....	50
<b>FIGURA 17</b>	Realização da entrevista com Dona Lenira.....	51
<b>FIGURA 18</b>	Realização da entrevista com Dona Zefinha.....	52
<b>FIGURA 19</b>	Nuvem de palavras que compõe o capítulo 3. ....	54
<b>FIGURA 20</b>	Nuvem de palavras que compõe o capítulo 4.....	82
<b>FIGURA 21</b>	Gráfico referente à resposta das crianças no questionário.....	97
<b>FIGURA 22</b>	Gráfico de aproximação das crianças com o cinema.....	98
<b>FIGURA 23</b>	Mapa mental da relação entre diálogo, cinema e educação.....	100
<b>FIGURA 24</b>	Nuvem de palavras que compõem o capítulo 5.....	104
<b>FIGURA 25</b>	Caderno de atividades.....	107
<b>FIGURA 26</b>	Primeira oficina – atividade um.....	107
<b>FIGURA 27</b>	Primeira oficina – atividade três.....	109
<b>FIGURA 28</b>	Segunda oficina – atividade dois.....	111
<b>FIGURA 29</b>	Segunda oficina – atividade quatro.....	112
<b>FIGURA 30</b>	Quarta oficina - atividade cinco.....	114

<b>FIGURA 31</b>	Quarta oficina – atividade seis.....	115
<b>FIGURA 32</b>	Para casa – atividade sete.....	116
<b>FIGURA 33</b>	Encontro na casa de Dona Maria.....	119
<b>FIGURA 34</b>	Encontro na casa de Dona Lenira.....	120
<b>FIGURA 35</b>	Oitava oficina.....	122
<b>FIGURA 36</b>	Exibição das gravações.....	123
<b>FIGURA 37</b>	Café da manhã compartilhado.....	124
<b>FIGURA 38</b>	Ely e Letícia, representantes de Dona Maria.....	125
<b>FIGURA 39</b>	Estudantes visitam novamente a casa de Dona Zefinha.....	126
<b>FIGURA 40</b>	Encontro na casa de Dona Maria.....	134
<b>FIGURA 41</b>	Cartaz do filme.....	138
<b>FIGURA 42</b>	Nuvem de palavras que compõem as últimas cenas.....	139

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1</b> – Perfil das idosas participantes da pesquisa.....	44
<b>QUADRO 2</b> – Resposta à pergunta: o que é ser quilombola?.....	101
<b>QUADRO 3</b> – Resposta à pergunta: acha importantes os conhecimentos da comunidade estarem na escola?.....	103

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**BNCC** - Base Nacional Comum Curricular

**EDH** – Educação em Direitos Humanos

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases

**ONU** - Organização das Nações Unidas

**PCN**- Parâmetros Curriculares Nacionais

**PNEDH** - Plano Nacional para a Educação em Direitos Humanos

**PPP** - Projeto Político-pedagógico

**TDICs** – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

## SUMÁRIO

<b>1. LUZ, CÂMERA, AÇÃO E INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
1.1 EU PROFESSORA, BREVE INTRODUÇÃO .....	16
1.2 EU PROFESSORA E PESQUISADORA: DELINEANDO O PROBLEMA E OS OBJETIVOS DE TRABALHO .....	22
<b>2. “NAQUELE TEMPO NÃO TINHA RODAGEM, ERA AQUELAS TRILHAZINHAS”: CAMINHOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>26</b>
2.1 “A COMUNIDADE É O LUGAR ONDE MORO, ONDE VIVO”: PESQUISA EM EDUCAÇÃO QUILOMBOLA.....	26
2.2 “É MUITO IMPORTANTE PARA NÓS, PRECISAMOS CUIDAR BEM DELA”: GURUGI E IPIRANGA.....	29
2.3 “SABEM MAIS, E AS NOSSAS PERGUNTAS ELES PODEM RESPONDER”: PARTICIPANTES CRIANÇAS E IDOSOS .....	42
2.4 “NO ANO QUE PLANTA E DÁ, ELE VENDE”: INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS .....	45
2.5 “E SAÍA SOPRANDO O FOGO PARA OLHAR OS CAMINHOS”: TRAJETÓRIA DA PESQUISA .....	48
<b>3. “PARA MIM QUILOMBOLA É CONTINUAR HÁBITOS, COSTUMES E NUNCA ESQUECER AS RAÍZES”: EDUCAÇÃO QUILOMBOLA E DIREITOS HUMANOS</b>	<b>54</b>
3.1. “SENTI PRECONCEITO POIS NAQUELA ÉPOCA NÃO PODIA PARECER OS OUTROS”: AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS .....	54
3.2. “PORQUE ELES FALAM DE ANTIGAMENTE, DE QUANDO ERAM CRIANÇA”: INFÂNCIA, MEMÓRIA E DIREITOS HUMANOS. ....	69
<b>4. “NÓS CONHECEMOS COISAS QUE NUNCA VIU”: CINEMA E PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA .....</b>	<b>82</b>
4.1 O CINEMA E O DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO, “PORQUE A GENTE FAZ FILME” .....	82
4.2 “A GENTE VÊ OS FILMES E SE VÊ NOS FILMES”: FACES E INTERFACES DE EDUCAR PARA OS DIREITOS HUMANOS .....	93
<b>5. AÇÕES EDUCATIVAS COM O CINEMA EM IPIRANGA E GURUGI, “PORQUE NÓS FAZ FILMES E APRENDE MAIS AINDA” .....</b>	<b>104</b>

5.1 “O CINEMA NA ESCOLA É QUE NEM UMA TAREFA”: AS OFICINAS PEDAGÓGICAS.....	104
5.2 CINEMA E DIÁLOGOS INTERGERACIONAIS: “ELAS CONTOU HISTÓRIAS DA VIDA DELAS E SE ABRIU COM A GENTE” .....	126
5.3 “A GENTE GRAVA VÁRIOS VÍDEOS E DEPOIS VÊ”: SOBRE O CURTA-METRAGEM.....	132
<b>ÚLTIMAS CENAS .....</b>	<b>139</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>143</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>151</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>172</b>



memórias orais neste estudo contribuiu para articular os saberes da memória aos conhecimentos escolares, incluindo no currículo escolar, na perspectiva dos Direitos Humanos, a importância educacional da cultura de Gurugi e Ipiranga com base nas vivências, experiências e saberes de pessoas idosas da comunidade.

No campo das relações étnico-raciais, a educação quilombola é uma modalidade de ensino que traz a luta de negros e negras de comunidades e quilombolas, marcada pela busca de direitos sociais que-lhes foram negados ao longo da história social brasileira. Adentrar nesse campo é uma forma de reconhecer a resistência cultural afro-brasileira, a partir do olhar sobre as comunidades quilombolas, no propósito de vislumbrar novos horizontes educacionais de inclusão educativa desses povos e seus saberes.

Discutir a questão quilombola pode conduzir a uma abordagem na perspectiva dos Direitos Humanos. E o cinema como linguagem educativa pode contribuir com essa formação da identidade das crianças quilombolas, neste caso, com a Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental José Albino Pimentel e com as comunidades de Gurugi e Ipiranga, localizadas no município de Conde na Paraíba.

A pesquisa foi realizada na busca consensual entre o estímulo do protagonismo infantil e sua potencialidade criativa e o respeito às subjetividades dessas pessoas idosas da comunidade. Observar a escola trouxe a percepção de que a instituição está na comunidade, mas a comunidade não está nela. E isso justifica o fato de que o currículo escolar que já vem prescrito a nível nacional e local para todas as unidades de ensino de forma generalizada. Por isso não trazem uma proposta de inclusão da cultura quilombola, numa proposta educativa de acordo com sua realidade. O que se distancia do sugerido pelas Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola, ao apontar a importância de estimular a escola trazer ao seu cotidiano práticas educativas de inserção dos quilombos e dos saberes dos povos quilombolas (BRASIL, 2012).

A partir dessas observações, percebi a necessidade de trazer ao debate essa realidade acadêmica e escolar da discussão do currículo proposto pela legislação educacional com os saberes locais. Neste caso, com os saberes quilombolas de Gurugi e Ipiranga, encontrando referências nas narrativas dos idosos no tocante a afirmar a identidade das crianças da escola, levando-as a aprender acerca desses saberes, uma vez que essa articulação promove a aproximação da escola com a

comunidade e contribui para uma aprendizagem mais significativa da cultura. Esta assertiva caracteriza as aspirações desta pesquisa, que, por continuidade, pode servir de modelo e incentivo para outras comunidades.

A valorização dos conhecimentos locais, através das pessoas idosas que narram as histórias, os causos, mitos e as festividades da comunidade, precisa estar integrada à escola, pois faz parte do conhecimento das pessoas das comunidades de Gurugi e Ipiranga. Já que são saberes que retratam o valor perpassado intergeracionalmente, e, no entanto, não fazem parte do currículo escolar. Essas pessoas vivem no quilombo e, no passado, conheceram e passaram por experiências que compõem o legado que faz parte da realidade local.

Aproximar essa realidade e esses conhecimentos da escola torna-se um desafio na medida em que é observado o engessamento curricular que padroniza as escolas. Perceber essa diferença é essencial para buscar linguagens educativas a exemplo, das artes, do audiovisual e das tecnologias, a fim de que possamos descristalizar a rigidez curricular e proporcionar um aprendizado significativo.

Na teoria dos documentos e regimentos educacionais, existem aberturas no currículo escolar que buscam incluir e respeitar a diversidade. Contudo, na prática, percebo o desafio de inferir as vivências da comunidade no currículo, tomando como base que a escola faz parte de um sistema educativo que exige avaliações externas comuns, colocando em relevo fatores externos e conhecimentos do conteúdo. Assim, a importância de articular o cotidiano do educando no aprendizado é permitida, mas não problematizada.

O cinema como linguagem educativa pode contribuir para trazer para a escola os saberes da tradição local, através dos conhecimentos das parteiras, rezadeiras e curandeiras. Ressignificar o saber escolar do educando numa perspectiva identitária, pode propiciar uma prerrogativa de uma nova forma de construir o conhecimento, a partir do que orienta a educação quilombola pela estética educativa ligados à realidade social (BRASIL, 2012), bem com a importância do reconhecimento desses saberes para a escola.

Perscrutar as origens da comunidade pelas suas especificidades históricas e étnico-racial é uma oportunidade de propor uma educação que transcenda os muros da escola e culmine em ações pedagógicas permeadas pela *práxis* pedagógica fundamentada no inacabamento (FREIRE, 1996). E isso amadurece o entendimento de que as vivências culturais são construídas e reconstruídas constantemente.

Essas ações, permeadas pela ancestralidade local, fazem parte do quilombo, reconhecendo-o como um território diverso, pois esses tipos de saberes são próprios da comunidade, e, ao serem debatidos na escola, permitem que a criança quilombola possa se autoafirmar pois, o trabalho com esses saberes, não se limita apenas a questão da cor, mas à afirmação de sua historicidade e de sua trajetória.

As crianças de Gurugi e Ipiranga se autodenominam quilombolas, mas é notório que precisam conhecer mais sobre suas origens. Na prática docente daquela realidade, existe um hiato com relação a esse reconhecimento. Dentro do seu território, as crianças se reconhecem quilombolas e enaltecem sua comunidade na escola. Entretanto, quando elas saem dos muros da escola e da comunidade, são fragilizadas diante do preconceito e da discriminação relativa ao povo negro e quilombola.

Enquanto professora da escola e tendo a oportunidade de acompanhar muitas turmas, percebi que os saberes da comunidade precisam ser abordados no cotidiano das aulas e em todos os anos, de forma sucinta e gradativa de acordo com o nível de percepção das crianças. Deve ser natural explicitando sempre que é uma atividade que faz parte da proposta pedagógica da escola, pois esse tipo de abordagem na sala, muitas vezes, não é reconhecido como aula pelos educandos devido ao modelo tradicional centrado na educação bancária<sup>1</sup>.

Portanto, esta reflexão vem focalizar as possibilidades para essa autoafirmação. Embora existam trabalhos acadêmicos que contemplam a realidade das duas comunidades, inclusive de pessoas que delas fazem parte, é perceptível a ausência de pesquisas que versem sobre a realidade social e educacional de propostas que venham pedagogicamente incluir os saberes. E no caso da presente investigação, os saberes de Gurugi e Ipiranga. Logo, esta investigação nos permitiu que fossem percebidas essas lacunas, e percebendo-as buscamos caminhos e/ou alternativas que viessem ressaltar e valorizaras pessoas idosas da comunidade, considerando a relevância de seus saberes. Assim, consciente que de estes não são contemplados na escola, é pertinente um trabalho desse porte.

Nesta pesquisa, o trabalho com o cinema propicia um novo olhar que supera sua instrumentalização, pois emerge como uma linguagem educacional no incentivo

---

<sup>1</sup> A Educação Bancária é uma ideia de Freire (1996) no tocante a ausência de valorização aos saberes dos educandos.

à criação e ao protagonismo. Nessa perspectiva, a linguagem do cinema, pelas práticas pedagógicas em Direitos Humanos, acrescenta valores e escolhas, fomentando a inclusão na sala de aula a partir do audiovisual, lançando a prerrogativa de colaborar com a construção da identidade da criança quilombola com pilares de alteridade.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola agregam pontos para a inclusão e respaldam legalmente o tratamento das questões étnico-raciais no espaço da educação quilombola. Concomitante ao referido projeto, a ancestralidade negra se relaciona ao garantir a apropriação de conhecimentos tradicionais da sua comunidade, podendo ser alimentada de diversas formas, inclusive com repertórios orais, como é proposto deste estudo. Tal documento, entre as práticas e ações político-pedagógicas, aponta para a garantia do protagonismo, que nesta proposta surge com a prática cinematográfica na educação em direitos humanos.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola permeiam a prática do cinema no território quilombola de Gurugi e Ipiranga, na busca pela consolidação da autoridade e autonomia, para que os educandos e educandas possam reconhecer seu lugar e suas origens e intervir futuramente em políticas pertinentes. Pesquisar e tornar acessível mídias relacionadas é enaltecer a história desse povo, para que continue viva em memória dos pioneiros da comunidade e na responsabilidade dos que estão hoje perpetuando a cultura quilombola.

A ideia de trabalhar com as comunidades quilombolas de Gurugi e Ipiranga nasceu da minha prática docente. Ao atuar naquela realidade, percebi a necessidade de aflorar o pertencimento dos educandos e educandas, levando-os a se sentirem quilombolas, reconhecendo-se como sujeitos humanos e sociais. E isto contribui com a formação política dos educandos, visto que proporciona o entendimento de que ser negro e quilombola é importante, já que oferece contribuições para a construção da realidade em todas as esferas e também legitima os direitos desses sujeitos.

A proposta de trabalhar com cinema em interface com os Direitos Humanos, trazendo a perspectiva dos valores sociais, culturais e históricos de Gurugi e Ipiranga, adveio da minha participação em um projeto escolar que tinha como implantação: *A Escola Experimental de Cinema*. A ação foi proposta por uma

iniciativa privada chamada *Semente Cinematográfica*<sup>2</sup>, e envolveu a formação de professores, a criação do cineclube da escola e um atelier de criação cinematográfica para as crianças.

Na situação, a Escola Experimental de Cinema, constituída entre os professores e funcionários da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental José Albino Pimentel e os mediadores da Semente Cinematográfica, contou ainda com a parceira do projeto Inventar com a Diferença: Cinema, Educação e Direitos Humanos (Universidade Federal Fluminense – RJ, e Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais). Contou ainda com a parceria do Tintim Cineclube, Grupo de Pesquisa Jornalismo, Gênero e Educomunicação da UFPB e do Cearte – Centro Estadual de Arte.

A prática inferida pela implementação da Escola Experimental de Cinema foi relevante para a comunidade e a realidade escolar. As crianças aprenderam a manusear os equipamentos por meio de dispositivos - oficinas de criação de imagens, áudios e vídeos - além da sensibilidade nessas escolhas. Surgiu então o ensejo de trabalhar com a arte cinematográfica em diálogo com a educação, especificamente, com a educação quilombola, versando sobre a identidade das crianças em interface com os valores quilombolas e com as perspectivas dos Direitos Humanos, ao tratarmos dos valores e saberes da cultura local da cidadania cultural e étnica da criança que habita no quilombo.

Nesta proposta, o encontro intergeracional entre as crianças e os idosos das comunidades de Gurugi e Ipiranga justifica a imersão dos valores culturais, sociais e históricos, trazendo a proposta do cinema como forma de enaltecer e comunicar a relevância dos saberes da comunidade dentro da escola.

Articulada a essa questão, que também justifica a minha escolha por esse tema, foi possível perceber, através da prática docente, a ausência de inclusão desses saberes no currículo escolar. Mediante essas ausências, proponho este trabalho por acreditar que os saberes contidos nas comunidades propiciam a inclusão das crianças na educação escolar quilombola. A relação entre educação e cinema em direitos humanos traz outras proposituras na estética educativa que,

---

<sup>2</sup>Uma iniciativa privada voltada para a criação e desenvolvimento de práticas educativas inovadoras com o uso do cinema, tal iniciativa é uma ramificação da produtora Pigmento Cinematográfico, para atuar no setor da educação desenvolvendo as possibilidades educativas do cinema. O grupo de trabalho é formado por profissionais das áreas da educação, comunicação e artes: cineastas, educadores e pesquisadores.

inter-relacionada pela inclusão escolar, propicia a valorização do território e o encontro educativo entre a infância e os idosos, porque embasa um projeto educativo respaldado pela pedagogia da essência (SAVIANI, 1989).

Os conceitos e referenciais deste estudo se constituem pelas contribuições de Hall (2003; 2006), o qual apresenta a identidade social; Candau (2003; 2015), que teoriza na perspectiva de direitos humanos; Gomes (2012), que contempla a educação quilombola; e nas concepções sobre o cinema sob os olhares de Duarte (2002); e Fresquet (2015; 2017). O diálogo com o marco legal será subsidiado pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e pelas Leis 10.639 de 9 de janeiro de 2003; e 13.006 de 26 de julho de 2014.

A metodologia da pesquisa é de abordagem qualitativa, com natureza aplicada. E de acordo com procedimentos é uma pesquisa-ação com características etnográficas. Foram instrumentos de coleta de dados: observação, entrevista com as idosas e questionários aplicados com as crianças. Estas informações serão explicitadas no capítulo 2 deste estudo.

O trabalho na escola envolvendo a oralidade de pessoas idosas e as memórias das comunidades de Gurugi e Ipiranga mantém viva a herança cultural do povo negro e a ancestralidade, já que fazem parte da história dessas comunidades. Surge ainda da necessidade de encontrar materiais que referenciem a escola quilombola e toda sua história vivida pela comunidade e busca preencher as ausências percebidas das vivências passadas ao longo do tempo.

É importante ressaltar que, embora abstratas, as informações, memórias e vivências das duas comunidades não foram ocultadas ou esquecidas, ao contrário, sempre foram relevantes e manifestadas nas festividades da escola e da comunidade e no seu cotidiano, o que legitima a importância do Ensino Fundamental para a formação de uma criança quilombola crítica e ativa. Sendo basilar o reconhecimento dessas manifestações desde os anos iniciais de ensino, a fim de que as crianças quilombolas aprendam para a vida, alicerçadas nos conhecimentos de sua cultura, de seu povo, para que possa articular esses saberes com os que forem adquirindo ao longo de sua formação escolar.

## 1.2 EU PROFESSORA E PESQUISADORA: DELINEANDO O PROBLEMA E OS OBJETIVOS DE TRABALHO

A necessidade de formação da identidade da criança negra no universo dos saberes da sua comunidade e escolar e o reconhecimento cultural dos seus antepassados são premissas para o autorreconhecimento enquanto negro ou negra e isto tem correlação com a identidade, com a cidadania, com a valorização da etnia negra e com o espaço quilombola. Tais pressupostos estão na diretiva e na perspectiva dos direitos humanos.

Partindo desses pressupostos, apresento o seguinte problema de pesquisa: como o cinema e práticas educativas em Direitos Humanos possibilitam a construção da identidade da criança negra nas comunidades quilombolas de Gurugi e Ipiranga-PB?

A partir desse questionamento, e pelo o que pude observar nas etapas da pesquisa, percebi que o cinema acopla ações iniciadas pela escola que, por sua vez, estimulam a criança a lançar um olhar crítico conduzindo a construir sua identidade de criança de quilombo. Concomitante a reflexão com relação ao cinema nas práticas educativas em direitos humanos, é possível vislumbrar a possibilidade da construção da identidade da criança nas comunidades quilombolas de Gurugi e Ipiranga, surgindo discussões que conduzem à necessidade de efetivar, como direito, uma educação quilombola que contemple a realidade local e cultural dessas localidades e os saberes desses povos do quilombo.

Busquei analisar se o cinema mediado com práticas educativas em direitos humanos contribui para a construção da identidade da criança negra dos quilombos de Gurugi e Ipiranga no município de Conde-PB. Acreditando que a identidade da criança negra de Gurugi e Ipiranga pode ser construída a partir do encontro intergeracional proporcionado pelos saberes e vivências contidas na oralidade das pessoas mais idosas dessas comunidades.

Assim, o objetivo geral deste estudo é:

- Contribuir com a construção da identidade das crianças quilombolas de Gurugi e Ipiranga com práticas educativas em Direitos Humanos mediadas pela oralidade das pessoas idosas destas comunidades em interface com o cinema como linguagem educativa.

Como objetivos específicos, este trabalho busca:

- Discutir a educação quilombola na perspectiva dos direitos humanos buscando um diálogo intergeracional entre as crianças e os idosos das comunidades de Gurugi e Ipiranga;

- Contextualizar o cinema como linguagem educativa na construção da identidade das crianças da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental José Albino Pimentel;
- Planejar e realizar um filme, cujo conteúdo tem as narrativas, as experiências e as vivências das pessoas idosas das comunidades de Gurugi e Ipiranga.

Estabelecer uma conexão entre o espaço e tempo vivido como forma de permear novos conhecimentos é uma das maneiras de proporcionar a construção de reflexões em torno da identidade negra a partir do acesso a informações sobre seus antepassados e suas culturas. Neste sentido, justifico este trabalho pela presença e importância das narrativas das histórias das comunidades de Gurugi e Ipiranga, pois é através das falas das pessoas idosas que é proposto um diálogo intergeracional, mediando os saberes da comunidade com os saberes escolares numa proposição dos direitos humanos.

Discutir sobre cinema, quilombo e direitos humanos na perspectiva da educação étnico-racial, reverencia a escola como um espaço de descoberta que representa a ideologia onde ela está localizada. Na educação quilombola, oficialmente, leis, documentos e normativos sustentam a escola dentro de um território que historicamente é marcado pelos ancestrais do quilombo, que, por muitos momentos, sofrem conflitos pelas negações, pelo preconceito e pela imposição cultural dentro e fora da comunidade. Nessa disparidade cultural, muitas vezes o currículo é suprimido, conduzindo sucintamente ao trabalho escolar com parâmetros das escolas de outros espaços ou agregado apenas à educação do campo, limitando, assim, a subjetividade que faz parte desse território.

Desse modo, a educação quilombola como política pública propõe um normativo de reconhecimento, mas, como ação pedagógica, traduz uma cultura viva de um povo que sofre discriminação, como também apresenta uma lacuna no tratamento das escolas quilombolas pelas mantenedoras que, mesmo reconhecendo toda a legislação, não proporcionam um atendimento particular para a escola, enquanto instituição, nem para os professores e educandos e educandas.

Quando a escola não consegue se reconhecer no território que ocupa ou é sobrecarregada pelas demandas burocráticas que buscam apenas resultados, surge a dificuldade de contribuir na formação da identidade das crianças quilombolas. É relevante discutir a identidade no espaço escolar, pois a convivência com as

crianças na escola mostra que elas se autodenominam quilombola, mas, em relação aos não quilombolas, ainda apresentam medo e insegurança mediante essa autoafirmação. E isso se dá em decorrência dos preconceitos, discriminações e estereótipos construídos em relação às pessoas que moram no quilombo.

Ao finalizar esta breve introdução, apresento o corpo do trabalho. O nome de cada capítulo são falas dos participantes da pesquisa e constam nas entrevistas, questionários e cadernos de atividades. Isto é uma forma de ilustrar e tornar perceptível como estive próxima ao campo de estudo e às pessoas que fizeram parte da pesquisa. Ao mesmo tempo, manifesta a alegria de, como docente da escola e presente na comunidade, poder ofertar minha gratidão apresentando algumas contribuições.

No capítulo 2, apresento a abordagem metodológica. No capítulo 3, contextualizo historicamente a legislação da educação escolar quilombola e sua correlação com os direitos humanos. No capítulo 4, trago as contribuições do cinema para educação como forma de aprendizado. No capítulo 5, descrevo como aconteceram as oficinas pedagógicas, as filmagens e a produção do filme curta-metragem. Em “Últimas cenas”, concluo minhas considerações e sinalizo algumas questões relevantes.

## 2. “NAQUELE TEMPO NÃO TINHA RODAGEM, ERA AQUELAS TRILHAZINHAS”: CAMINHOS METODOLÓGICOS

Figura 2: Nuvem de palavras que compõem o capítulo 2



Fonte: Arquivo Pessoa de Jaquicilene Ferreira da Silva Alves (2019).

Tomei por referência a fala de uma participante para iniciar a narrativa da pesquisa. Dona Penha infere o desafio de locomoção pelos caminhos entre as comunidades de Gurugi e Ipiranga e as regiões vizinhas. Essa ilustração apresenta este capítulo, juntamente com a nuvem palavras, e discute outros caminhos, os traçados por esta pesquisa. Apresento, então, minha trajetória como professora e pesquisadora a partir do tema eleito para objeto de trabalho. Discuto como foi realizada a coleta de dados com as pessoas das comunidades de Gurugi e Ipiranga e com as crianças da turma do 5º ano A, de 2018. Estes, denominados participantes, e que tornaram possível o desenvolvimento de todo o arcabouço desta pesquisa.

### 2.1 “A COMUNIDADE É O LUGAR ONDE MORO, ONDE VIVO”: PESQUISA EM EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

Reafirmar a importância da pesquisa em educação nas comunidades quilombolas é o objetivo desta seção. Mariana, uma criança, estudante e participante, fala do seu sentimento pelo lugar onde mora e vive. Pela emoção de Mariana, atento como a pesquisa em educação tende a gerar ações pedagógicas que, entrelaçadas a outras linguagens, como o cinema, por exemplo, permitem

pensar a educação quilombola. Neste estudo, tal reflexão será realizada a partir da realidade de Gurugi e Ipiranga, zona rural do município de Conde, Paraíba.

Bauman (2003, p. 7) apresenta o conceito de comunidade como “um lugar confortável e aconchegante [...] repleto de prazeres que gostaríamos de experimentar”. Fernandes (1972) complementa que a comunidade, além de um lugar de experiência, é íntima da humanidade, pois o ser humano já nasce pertencente a ela sendo preparado para o convívio na sociedade. Pelas ideias dos autores, compreendo a importância da pesquisa nas comunidades quilombolas de Gurugi e Ipiranga, pelo que estas representam para Mariana e tantas outras crianças e traço os aspectos metodológicos.

É uma pesquisa qualitativa por não se preocupar dados estatísticos. E por prevalecer os significados e a subjetividade nos valores e crenças e demais elementos envolvidos, entre eles suas atitudes, fazem parte das relações, dos processos de interação e da abordagem. Na escola e nos espaços da comunidade, busquei compreender o fenômeno e a relação com o objeto, prezando pela qualidade dos dados, sendo a quantidade algo secundário. De acordo com Gerhardt e Silveira (2009), são características da pesquisa qualitativa a:

objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de *descrever*, *compreender*, *explicar*, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32).

Quanto à natureza e utilização dos resultados, trata-se de uma pesquisa aplicada, por estar dirigida à solução de problemas específicos, uma vez que trouxe o problema da construção identitária das crianças das comunidades de Gurugi e Ipiranga. Classificada pelos objetivos de trabalho como pesquisa exploratória, pois tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Uma pesquisa com esse objetivo demanda tempo e disponibilidade, precisei estar presente, constantemente

em campo, para compreender cautelosamente a realidade local<sup>3</sup>.

De acordo com os procedimentos, é caracterizada como pesquisa-ação. Os princípios e elementos deste procedimento, conforme Thiollent (1988), consideram que:

a pesquisa-ação não é constituída apenas pela ação ou pela participação. Com ela, é necessário produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas (THIOLLENT, 1988, p. 22),

Na pesquisa-ação, o processo de pesquisa recorre a uma metodologia sistemática, no sentido de transformar as realidades observadas, a partir da sua compreensão, conhecimento e compromisso para a ação dos elementos envolvidos na pesquisa (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Motivo pelo qual é relevante acrescentar o fato de que como pesquisadora e professora das crianças participantes, estive presente na escola e na comunidade. Acrescento que minha relação com este território acontece desde que iniciei a carreira docente na escola, sempre procurando estar presente na comunidade, tornando-me conhecida e conhecendo algumas pessoas de Gurugi e Ipiranga. Tais elementos, associados à observação e à utilização do diário de campo, complementam esta abordagem e lhe confere algumas características etnográficas, ao reconhecer que este trabalho trata de um estudo de grupo ou povo. Assim, a pesquisa adquire traços de um estudo etnográfico, porque considera

o uso da observação participante, da entrevista intensiva e da análise de documentos; a interação entre pesquisador e objeto pesquisado; a flexibilidade para modificar os rumos da pesquisa; a ênfase no processo, e não nos resultados finais; a visão dos sujeitos pesquisados sobre suas experiências; a não intervenção do pesquisador sobre o ambiente pesquisado; a variação do período, que pode ser de semanas, de meses e até de anos; a coleta dos dados descritivos, transcritos literalmente para a utilização no relatório (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 41).

Por esta afirmativa, ao observar e buscar compreender aspectos relacionados à pesquisa nas comunidades quilombolas de Gurugi e Ipiranga, deve ser considerado os costumes locais e o modo de viver de um povo. Sendo o

---

<sup>3</sup> O conceito de local está referenciando à identificação cultural segundo Bahbha (1998).

reconhecimento da realidade social e a interação com os moradores da comunidade, eixos norteadores desde o planejamento da pesquisa e durante toda a sua realização. Tal relação com o objeto de estudo, trouxe um efeito positivo para este trabalho.

## 2.2 “É MUITO IMPORTANTE PARA NÓS, PRECISAMOS CUIDAR BEM DELA”: GURUGI E IPIRANGA

Os quilombos de Gurugi e Ipiranga são ponto de ligação entre o espaço urbano e as praias<sup>4</sup> do município de Conde-PB, pois ocupam o mesmo território, sendo divididos apenas por uma linha imaginária referenciada pela rodovia PB 018. Pablo Miguel, uma criança participante, contribuindo para o título desta seção, atenta para o cuidado com a comunidade e por respeitar a importância apresento alguns aspectos das comunidades. Abaixo, a figura 3 apresenta um mapa satélite com a escola e a PB 018, que divide as comunidades de Gurugi e Ipiranga.

Figura 3: Mapa satélite dos quilombos de Gurugi e Ipiranga – Conde PB



Fonte: <https://www.google.com.br/maps/@-7.2696485,-34.8994638,11318m/data=!3m1!1e3>.  
Acesso em: 10 jun.2019

Localizados na zona rural do Conde, esses dois quilombos possuem uma trajetória marcada pela luta em prol da conquista das terras para assentamento e pela garantia da diversidade cultural imbuída nas raízes africanas. Nesses

<sup>4</sup> O município de Conde é conhecido pelas belas praias do litoral sul da Paraíba: Jacumã, Carapibus, Tabatinga, Coqueirinho e Tambaba. Sendo Tambaba mundialmente conhecida por ter uma parte exclusiva para o turismo.

quilombos, está situada a Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental José Albino Pimentel, *lócus* da pesquisa. Essa escola é o ponto de intersecção entre as duas comunidades e atende a aproximadamente duzentas e quarenta crianças dos dois quilombos, sendo a única unidade educacional nessa espacialidade.

Ao apresentar a Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental José Albino Pimentel, é relevante contextualizar as comunidades para um entendimento do campo de pesquisa. Assim, as duas comunidades serão apresentadas de acordo com as observações e as narrativas das pessoas que nelas habitam, bem como por meio da produção acadêmica realizada nas duas comunidades. A princípio, todo o território que corresponde a localização das comunidades surgiu após:

As concessões de sesmarias nessa região designaram-se para aldeamentos missionários, instalação de engenhos e a criação de vilas de índios, das quais destacamos a do Conde e de Alhandra. O atual território do município do Conde foi no século XVII a sesmaria da aldeia dos índios da Jacoca. A bibliografia e os documentos consultados evidenciam que a aldeia era formada por caboclos de língua geral e, além disso, esse território – por meio de suas diferentes formas e fins de organização – apresentava-se como um mosaico que elucidava as diversas formas de sobrevivência e ocupação do espaço pela população local, como ainda podemos observar na atualidade (ALMEIDA, 2015 p. 53).

O início da presença negra nessas comunidades ainda não aparece com clareza suficiente nos relatos das pessoas da comunidade, de acordo com Silva e Rodrigues (2017):

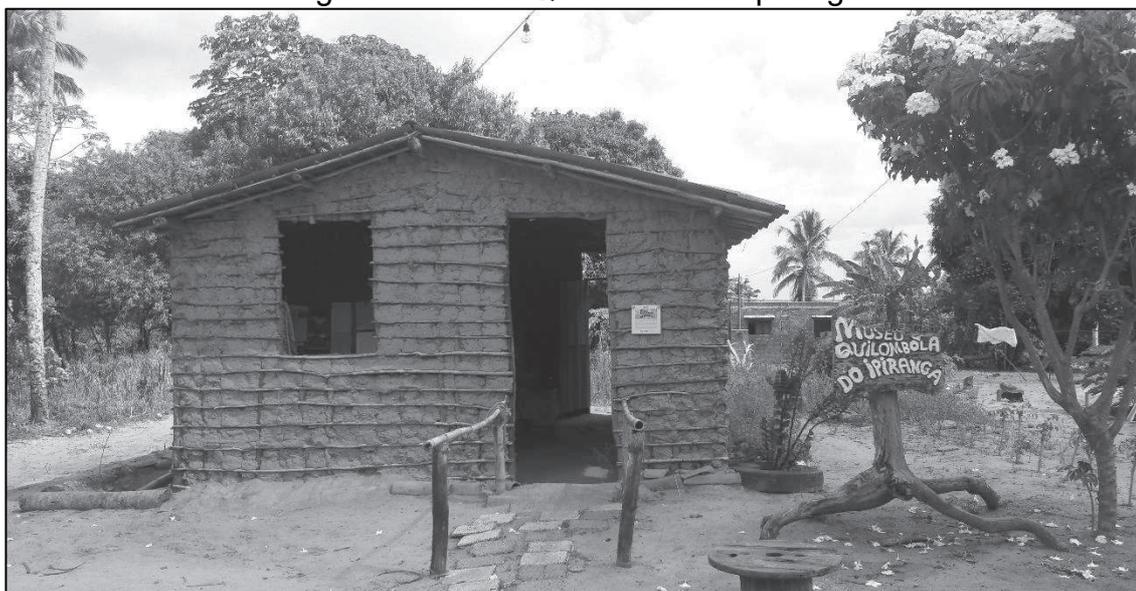
A historiografia aponta a ocupação por negros e a memória quanto à escravidão, emerge nas figuras de três mulheres escravizadas. Segundo Marques (2015. p.161 apud. Léo Neto 2013. p. 94), as três irmãs desembarcaram no Porto de Gramame e fugiram para áreas diferentes: Torquata habitava em Piranga e Silivégia em Gurugi, tendo outra irmã que residia em Mituaçu (SILVA; RODRIGUES, 2017, p. 8).

Estes registros desvelam que, por estas três irmãs aquilombadas, foi iniciada a ocupação negra desses três territórios quilombolas que existem atualmente. E, seguidos das sesmarias, as comunidades do Ipiranga e Gurugi, território onde acontece esta pesquisa, embora coligadas e extremamente vizinhas traçaram caminhos diferentes quanto à conquista da autoafirmação enquanto comunidade quilombola.

A palavra Ipiranga tem origem indígena e significa Rio Vermelho. A comunidade surgiu como um sítio delimitado dentro do território documentado como “Posse do Gurugy”, chamava-se “Sítio do Piranga”, de acordo com documentos de 1866. Este sítio foi passando de posse hereditária, sendo vendido algumas partes dessa terra, mas permanecendo suas matrizes.

A comunidade quilombola de Ipiranga está localizada atrás da escola e abriga muitas famílias. O turismo cultural ali é bastante conhecido por ser onde se localiza o Museu Quilombola. Uma casa de taipa, onde viveu a primeira professora do território, Lina Rodrigues. Dentro da comunidade do Ipiranga, o Museu Quilombola é um ato de resistência de um povo forte que busca bravamente manter viva suas origens. As paredes de barro que apresentam pobreza são pequenas características perto da grandiosidade da beleza que impera naquele lugar e enfatiza algo muito importante: a memória.

Figura 4: Museu Quilombola do Ipiranga

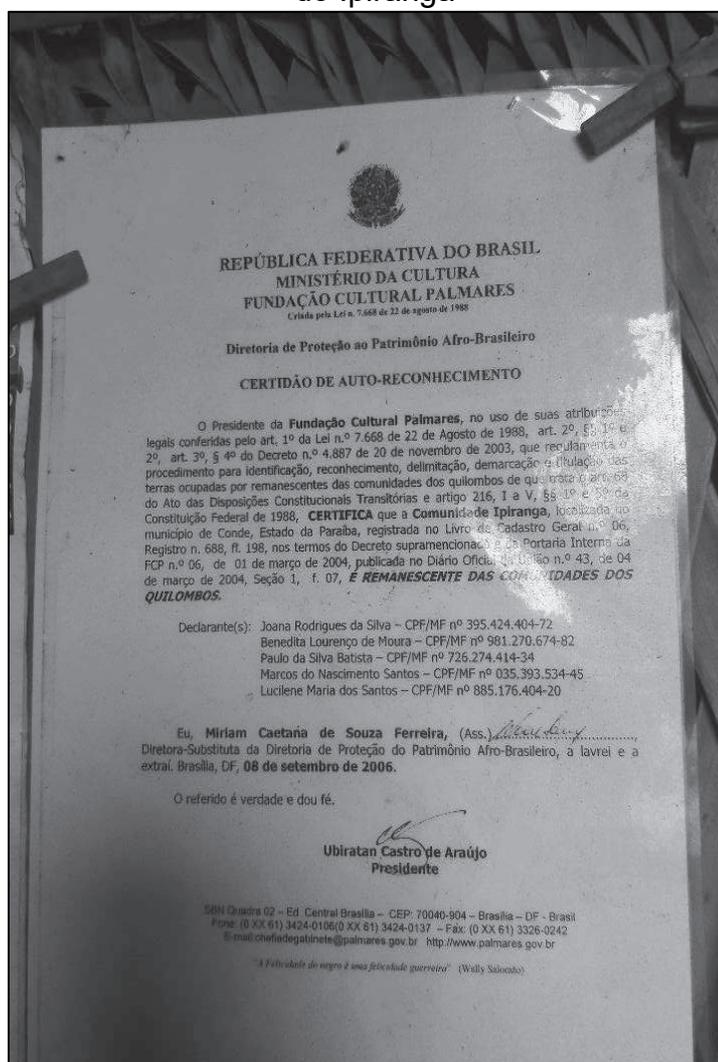


**Fonte:** Arquivo pessoal de Jaquicilene Ferreira da Silva Alves (2018).

Dentro do museu, são encontrados instrumentos de pesca, caça e utensílios domésticos antigos. Fotografias, livros e alguns documentos retratam as raízes do quilombo do Ipiranga. Entre eles, está uma cópia da certidão de reconhecimento do Ipiranga, como comunidade remanescente de quilombo, emitida pela Fundação Palmares. O museu é aberto à visitação sendo os guias as próprias pessoas da família, inclusive, as crianças, que desde cedo aprendem a transmitir as vivências e saberes quilombolas.

Nessa pequena casa, há uma sala, um quarto e uma cozinha. O local abriga histórica e culturalmente as vivências da comunidade do Ipiranga, atreladas à vida de Lina Rodrigues. Há um legado de resistência vivo no painel que expõe fotografias, livros e alguns documentos que retratam as raízes do quilombo do Ipiranga, entre eles, uma cópia da certidão de reconhecimento dessa como comunidade remanescente de quilombo. A certidão foi emitida pela Fundação Palmares 8 de setembro de 2006.

Figura 5: Certidão de Auto-Reconhecimento do Ipiranga



Fonte: Acervo de Jaquicilene Ferreira da Silva Alves, 2018.

A professora Lina Rodrigues teve duas filhas: Lenita, uma mestre de coco muito conhecida pela sua arte, e falecida em 2014; e Lenira, que mora no quilombo do Ipiranga e é participante deste trabalho. De acordo com D. Lenira, o processo de certificação como remanescentes de quilombo foi iniciado da seguinte forma:

Essa comunidade quilombola começou depois da morte de minha mãe e a morte dos mais idosos, despertou, era pouca gente, se muito fosse era umas quinze pessoas, e nós não sabia quem era nós, sabia que era negros, que morava aqui e tinha costumes de índios e caboclos. E quem era nós? Aí a gente foi juntar os assunto pra construir a história (Lenira Rodrigues, 77 anos. Participante da pesquisa. Em 05 de Dezembro de 2018).

D. Lenira disse que aprendeu a ler e escrever com sua mãe e que na sua infância lembra que as comunidades do Ipiranga e do Gurugi tiveram que se unir, pois no Gurugi a luta pela terra foi muito violenta.

Além do museu, nesse quilombo, também são realizadas trilhas ecológicas, encontros culturais e a festa do coco de roda. Uma festa que acontece no último sábado de cada mês e as pessoas se reúnem para dançar o coco, que é uma tradição da comunidade. Esta festa foi liderada por muitos anos pela mestre de coco Lenita, filha de Lina Rodrigues. E, após seu falecimento, passou a ser liderada pela então mestre de coco Ana Lúcia, neta de Lina Rodrigues e conhecida como Ana Quilombola. Tendo apresentado algumas características da comunidade do Ipiranga, a comunidade de Gurugi será apresentada a partir da imagem abaixo:

Figura 6: Sinalização de trânsito que anuncia a chegada à comunidade do Gurugi



**Fonte:** Acervo pessoal de Jaquicilene Ferreira da Silva Alves (2018).

Esta imagem retrata uma placa de trânsito na rodovia PB 018 e anuncia a aproximação da comunidade de Gurugi<sup>5</sup>, que, em sua composição histórica, é

---

<sup>5</sup> A maior parte das pessoas associam todo o território apenas a Gurugi e desconhecem Ipiranga, fato que deixa os moradores do Ipiranga contrariados, por entenderem que sua história fica minimizada e escondida.

marcada pela luta das terras e pela violência. A princípio, Gurugi que quer dizer Caminhos do Rio, “emerge com aliança entre índios que viviam em diferentes localidades no Litoral Sul, cuja última resistência foi no Sítio dos Caboclos” (Silva e Rodrigues, 2017 p.10). Com o tempo, os indígenas foram expulsos ficando os negros para o trabalho escravo.

A comunidade do Gurugi foi constituída de uma maneira que difere totalmente do Ipiranga, pois Gurugi passou por processos de arrendamentos hereditários e se subdividiu em Gurugi (ou Gurugi I e II). Desta forma, em Gurugi havia áreas de cultivos de famílias negras e rendeiros, quando o posseiro faleceu, a propriedade foi dividida e passou a acontecer a desapropriação, como explicam Silva e Rodrigues (2017):

A terra passou por diversos proprietários até chegar a Luciano Aníbal Pedrosa de Melo, no ano de 1981 que objetivando preparar o solo para o plantio da cana-de-açúcar, inicia a expulsão de famílias negras, com a resistência dessas. Este período foi marcado por ações de despejos, sequestro, processos contra as famílias negras, destruição de roçados, além de propostas de assalariamento das famílias como boias-frias [...] (SILVA; RODRIGUES, 2017, p. 11).

A senhora Maria da Penha, conhecida na localidade por D. Maria e participante desta pesquisa, afirma que atuou na luta pelas terras e que as mulheres lideravam como forma de proteger os homens. Segundo afirma:

Quando eles venderam a terra pro outro, então esse outro proprietário, ele queria tirar os moradores da moradia que tava pra cortar de trator, devorar a lavoura pra plantar café e cana. Foi então que os morador não aceitaram sair das suas moradias. Quando precisava e os capanga chegava, as mulher tomavam a frente e mandava as crianças ir avisar as outras pessoas. Eles iam atrás dos homens da casa, mas aí as mulheres colocavam as crianças no braço e tomavam a frente. (Maria da Penha, 66 anos. Participante da pesquisa. Em 16 de novembro de 2018).

A desapropriação das terras do Gurugi aconteceu pela união e resistência do povo acampando na frente às máquinas. E mesmo com a ameaça constante de violência não aconteceram mortes. Em 1982, o governo desapropriou uma parte da terra que foi transformada em assentamento rural.

Bem diferente da luta das terras de Gurugi II. O comprador da porção de

terras, Nelson Albino Pimentel<sup>6</sup>, desejava lotear as terras e desapropriar as famílias negras que nela residiam. Assim, “O processo de desapropriação do Gurugi II foi marcado por mortes, despejos, ameaças de morte, intimidação, destruição de roçados e moradias” (SILVA; RODRIGUES, 2017, p.12). Em resultado dessa violência, o ano de 1989 foi marcado pelo assassinato de José Francisco Avelino (Zé de Lela), em frente à sua casa, e Severina Rodrigues de França (Bila), atropelada intencionalmente. Um marco de dor e revolta que, mesmo tendo passado muitos anos, ainda estão imbuídas na comunidade.

Não existe na comunidade de Gurugi e de Ipiranga nenhuma homenagem à Dona Bila. Em sua honra, há apenas uma associação de moradores da comunidade de Guaxinduba<sup>7</sup>, que recebeu seu nome. Uma outra homenagem aconteceu dentro da escola, no dia internacional da mulher, quando uma de suas filhas, que também é funcionária da escola, recebeu uma placa simbólica com a frase que ela pronunciou ao sair de casa no dia em que foi assassinada: “A gente vai com os pés, mas não sabe se volta”.

Desde que cheguei para trabalhar na escola, ouço que existe o desejo dos moradores da mudança do nome da escola<sup>8</sup> em reconhecimento à Dona Bila, por ser uma mulher que esteve na luta pela terra e foi assassinada por este motivo. A queixa do nome da escola por parte das comunidades se dá pelo fato de que José Albino Pimentel pertenceu à família dos coronéis que, com o objetivo de se manterem no poder, usavam da força para oprimir o povo para que não acontecesse a desapropriação das terras.

Em homenagem a Zé de Lela, foi construído, em Gurugi II, um cruzeiro em sua homenagem. Fica localizado entre as casas e, aparentemente descuidado, revela uma ausência à memória de um personagem que perdeu a vida pela luta e conquista da terra para todos.

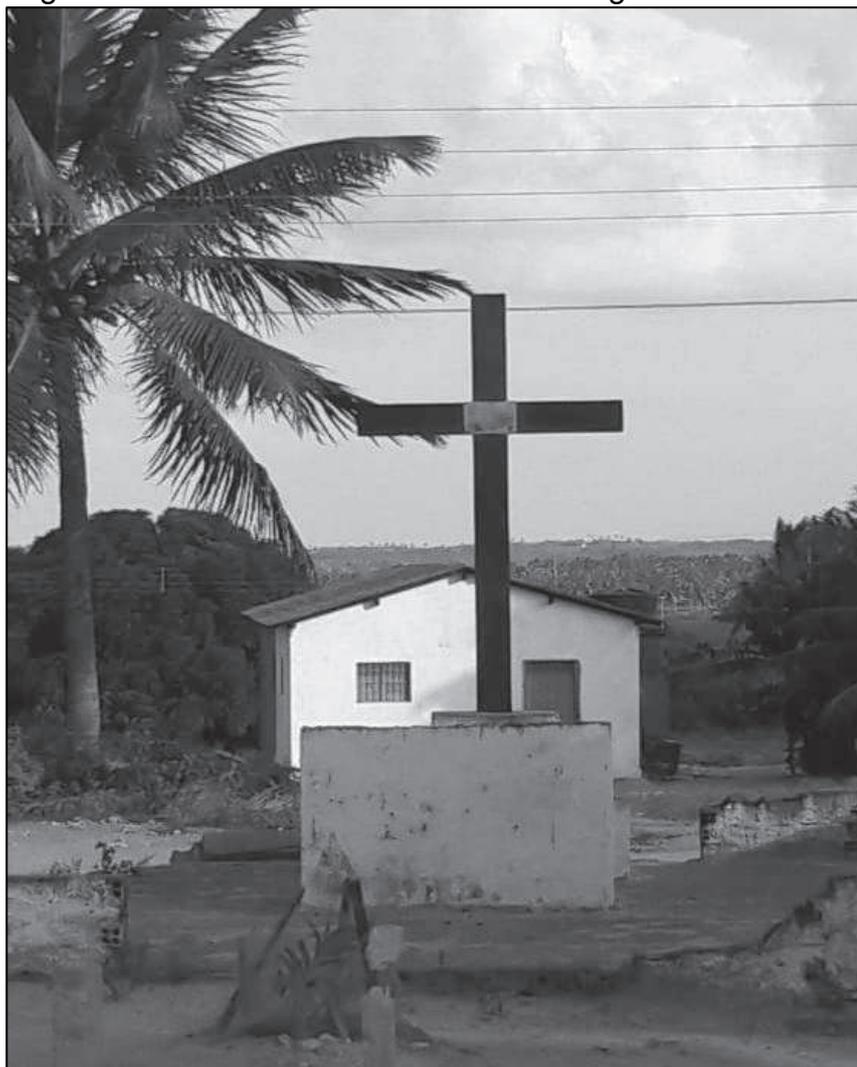
---

<sup>6</sup> O sobrenome Albino Pimentel que aparece no nome da escola é motivo de revolta entre os moradores, pois homenageia um parente do desapropriador das terras de Gurugi II.

<sup>7</sup> Comunidade vizinha à Ipiranga.

<sup>8</sup> Até o momento a mudança do nome da escola passa por um momento de inquietação não contemplando uma ação para tal mudança.

Figura 7: Cruzeiro construído em homenagem a Zé de Lela



**Fonte:** Arquivo de Jaquicilene Ferreira da Silva Alves (2019).

O cruzeiro também é um ponto de localização e referência, mas desaparece na essência de sua história, quando esta deixa de ser reproduzida para as crianças da comunidade. Ele existe fisicamente e é utilizado para orientar os visitantes, embora alguns moradores, principalmente os mais jovens, não conheçam sua representação.

Na figura acima, o cruzeiro apresenta um ponto de referência de localização, turística e histórica do Gurugi II. E o campo de futebol, também no Gurugi II, simboliza a presença do esporte, através de eventos que movimentam as comunidades locais e vizinhas. Nos finais de semana, ocorrem torneios de futebol e também é utilizado para atividades sociais promovidas pela prefeitura municipal de Conde.

Figura 8: Campo de futebol construído em homenagem a Zé de Lela



Fonte: Arquivo de Jaquicilene Ferreira da Silva Alves (2019).

Esse campo de futebol é antigo na comunidade e teve uma recente reforma e revitalização. Na ocasião, recebeu o nome de José Francisco Avelino, Zé de Lela, também conhecido como Arena Gurugi

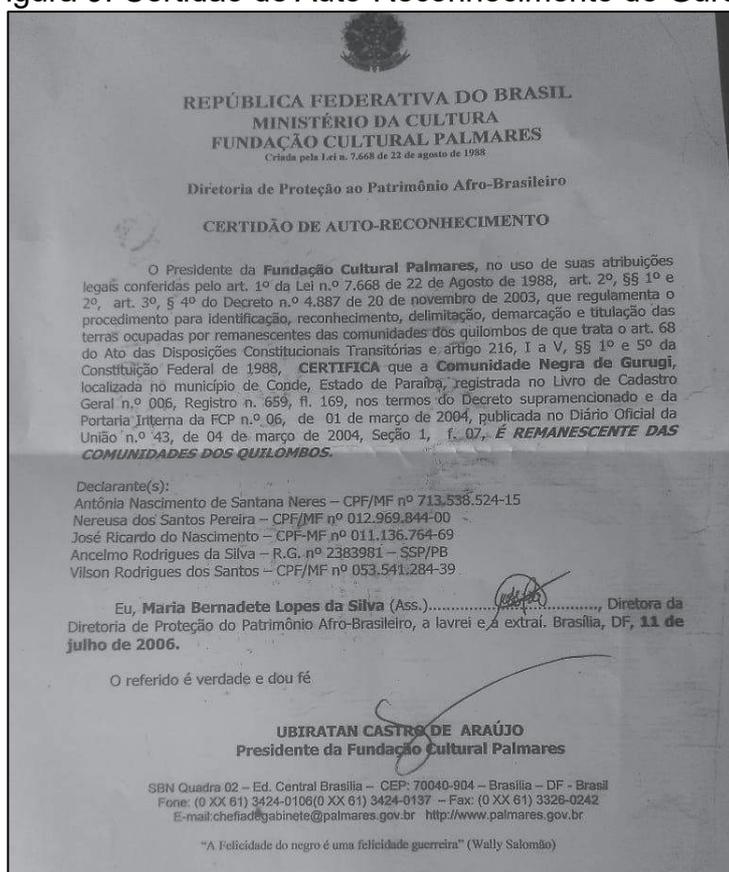
A comunidade de Gurugi se reuniu para a obtenção da certidão da Fundação Palmares. O reconhecimento foi fruto da organização das representações comunitárias. Silva e Rodrigues (2017), retratam o desenrolar da história com a certificação:

Em 2006, os assentamentos de Gurugi I e Gurugi II são certificados pela Fundação Cultural Palmares como único território quilombola ocupado por 253 famílias. Porém, a titulação quilombola o revogaria os títulos individuais dos assentados, pois a terra como quilombola é de uso coletivo, além disto, os moradores receiam um novo conflito, por não conhecerem todas as etapas do processo de titulação e pelo passado marcado por dores e perdas. Desse modo, os moradores do Gurugi II recusaram o título da terra como quilombola, embora ainda se apresente como da etnia. Este caráter coletivo se opõe ao modo de produção capitalista e a lógica da propriedade privada (SILVA; RODRIGUES, 2017, p. 13).

Essa recusa da comunidade de Gurugi II abre portas para outras questões, entre elas: o usufruto dessas terras até as questões relativas às misturas das

peças que vão chegando para fazer parte da comunidade. A partir desse entendimento, Gurugi II deixa de ser reconhecida enquanto comunidade remanescente de quilombo, assumindo-se apenas enquanto assentamento. Gurugi I permanece na condição de comunidade quilombola reconhecida pela Fundação Palmares a partir do dia 11 de julho de 2006, como apresenta a imagem abaixo:

Figura 9: Certidão de Auto-Reconhecimento do Gurugi



Fonte: Arquivo pessoal de Jaquicilene Ferreira da Silva Alves (2019).

Essa é a certidão de autorreconhecimento enquanto comunidade remanescente de quilombo de Gurugi (Gurugi I). O documento fica na posse do presidente da “Associação Comunitária de Moradores de Gurugi I”, juntamente com os demais documentos da entidade. Todavia, está ao alcance de quem dele precisar.

As informações comuns as duas comunidades dão conta de que a educação acontece na Creche Alfredo Rodrigues dos Santos e Escolas Municipais José Albino Pimentel – Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental – e Escola Municipal Lina Rodrigues – Ensino Fundamental anos finais. A oferta do ensino médio pode ser encontrada apenas no centro do município de Conde.

Existe apenas um posto de saúde que atente às comunidades de Gurugi I e II, Ipiranga, Guaxinduba, Paripe e Barra de Gramame. Existem algumas associações

comunitárias, entre elas: a Associação Comunitária dos Parceleiros de Gurugi I; Associação Comunidade Quilombola do Ipiranga; e Associação do Assentamento Gurugi II. O lazer acontece no Rio Gurugi e demais rios da redondeza, Museu Quilombola do Ipiranga e no Campo de Futebol.

As práticas religiosas acontecem na Igreja Católica de São Sebastião e em muitas Igrejas Evangélicas. Atualmente, boa parte das pessoas, em especial mulheres, frequentam as Igrejas Evangélicas. A religiosidade pelas matrizes africanas existentes nos centros de Ubanda e de Candomblé é bem reduzida, sendo uma prática religiosa que não aparece na comunidade. Devido ao distanciamento desta cultura, as rezadeiras foram diminuindo e os rezadores mais conhecidos atualmente são: Dona Imeralda, Dona Malvinha e Seu Ramos.

Figura 10: Igreja de São Sebastião do Gurugi



Fonte: Arquivo pessoal de Jaquicilene Ferreira da Silva Alves (2019).

A Igreja de São Sebastião movimenta o mês de janeiro nas comunidades, por meio da festa do padroeiro. É uma festa muito conhecida e bastante comemorada. Ao lado da igreja, existe um pequeno galpão aberto, que pessoas chamam de Palanque, local onde acontecem várias festividades e encontros das comunidades,

inclusive festas da escola que são abertas à visitação.

As rendas são oriundas da agricultura (venda para atravessadores), agricultura de subsistência, com destaque para verduras, hortaliças, macaxeira, inhame, milho, acerola e manga. Recentemente, houve o incentivo da venda em feiras orgânicas, uma iniciativa que permite a comunidade negociar diretamente com os consumidores. Os mais jovens trabalham em fábricas, hotéis e restaurantes da orla de Conde. Outra fonte de renda é o Programa Bolsa Família, a aposentadoria dos idosos e a prestação de serviço aos órgãos públicos municipais.

As comunidades também se destacam pelas atividades cooperativistas com destaque para a organização das mulheres, como o artesanato em biojoias<sup>9</sup>, a produção de peças de barro, a produção de óleo e manteiga de coco e a produção de pães e salgados com produtos naturais da região.

Entre as curiosidades (causos) narradas por Dona Maria, destaca-se que, no tempo de sua juventude, o fogo ficava aceso na cozinha o dia e a noite inteira, pois não tinha fósforo e a pobreza era grande. Durante o dia, servia para cozinhar e à noite servia de lanterna. Outra curiosidade era a “ticuca”, o dia de serviço que os trabalhadores tinham a obrigação de trabalhar, sem remuneração, para o proprietário da terra, no caso as segundas-feiras. A “taboca”, um apito feito de bambu, era usada para avisar aos vizinhos de longe que tinha alguém passando mal ou que estavam precisando de ajuda. E a “conga” era o pagamento para usar a casa de farinha, esse pagamento era realizado em cuias de farinha.

Todas essas informações contextualizam a apresentação da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental José Albino Pimentel. Meu ambiente de trabalho e onde aconteceu esta pesquisa, cuja instituição é ponto de intercessão das comunidades do Gurugi e do Ipiranga.

---

<sup>9</sup> Biojoias são acessórios artesanais produzidos por matéria prima vindas da natureza. Como sementes, fibras, escamas de peixe, ossos, entre outros.

Figura 11: Fachada da Escola Municipal José Albino Pimentel



Fonte: Arquivo pessoal de Jaquicilene Ferreira da Silva Alves (2019).

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola encontra-se em fase de reelaboração e conta com a participação dos professores, funcionários e membros da comunidade. Sobre sua fundação, consta no Projeto Político Pedagógico que

A escola foi fundada em 1979, sendo governador da época Dr. Wilson Leite Braga e o Secretária de Educação, prof. José Jackson Carneiro de Carvalho e o prefeito do município do Conde Aluísio Vinagre Régis, construída através de convênio BIRD-SEME da Prefeitura Municipal (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018, p. 8).

Durante os 40 anos de existência, a escola passou por algumas reformas de ampliação, com o objetivo de acolher as demandas locais pelo crescente números de estudantes matriculados. A última delas aconteceu no ano de 2013. Desde então, funciona com 07 (sete) salas de aula, 01 (uma) secretaria, 01 (uma) sala de Atendimento Educacional Especializado, 01 (um) refeitório com brinquedoteca, 01 (uma) cozinha, 02 (dois) almoxarifados, 01 (um) espaço aberto de leitura, 01 (um) banheiro de professores e 02 (dois) banheiros de alunos.

Figura 12: Imagem interna da Escola



**Fonte:** Arquivo do Projeto Político-pedagógico da escola (2018).

Nossa escola funciona com 15 (quinze) professores e 12 (doze) funcionários, subdivididos entre equipe gestora, pedagógica e funcionários de apoio. Atende a aproximadamente 240 crianças nos horários da manhã e tarde, da Educação Infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

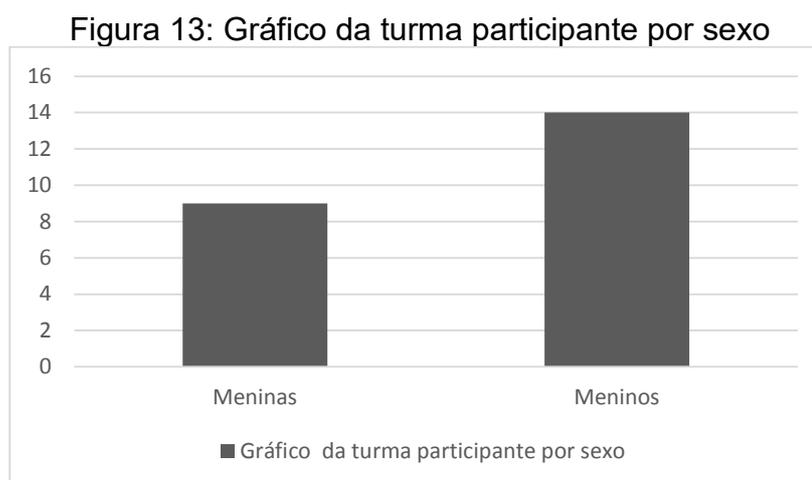
Sobre o marco legal e político, o PPP atenta para a Lei de Diretrizes e Bases no tocante à Educação do Campo, considerando que a escola está localizada na zona rural. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola, são consideradas pelo PPP, o que mostra a atenção ao fato de que a escola faz parte de um território remanescente de quilombo.

### 2.3 “SABEM MAIS, E AS NOSSAS PERGUNTAS ELES PODEM RESPONDER”: PARTICIPANTES CRIANÇAS E IDOSOS

Mariana, ao responder uma das perguntas do questionário sobre a contribuição dos idosos na formação dos saberes da comunidade na escola, apresenta o título desta seção. Ela é uma das participantes da turma do 5º ano A, horário da manhã, da Escola Municipal José Albino Pimentel – minha turma de

atuação. Vale destacar que para participarem da pesquisa, as crianças tiveram a autorização legal, com os devidos termos expressos. Assim, os pais ou responsáveis pelas crianças autorizaram a participação destas no presente estudo. Outro fator é que as pessoas idosas foram selecionadas sem um critério específico. Contudo, era preciso que elas tivessem vivências nas comunidades de Gurugi e Ipiranga e que concordassem em assinar os termos, da coleta de dados e autorizassem o uso de imagem e voz. O único critério foi que deveriam ser dois idosos da comunidade do Gurugi e dois idosos da comunidade do Ipiranga, pela importância efetiva das duas comunidades no território e por contemplar as duas comunidades atendidas pela escola.

A seguir, é trazido um gráfico da turma do 5º ano A, de 2018, que se apresenta como “atípica”, por ter um desequilíbrio entre a quantidade de meninas e meninos. Há um total de 23 participantes, como mostra o gráfico a seguir:



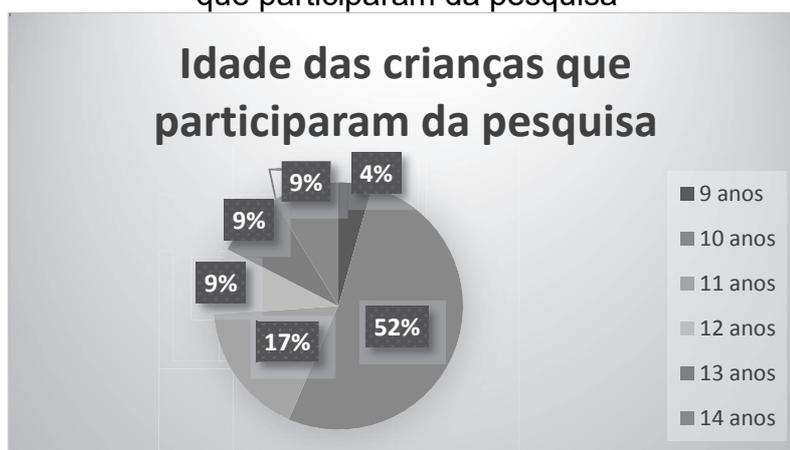
Fonte: Arquivo pessoal de Jaquicilene Ferreira da Silva Alves (2019).

O reflexo desse gráfico supõe o desafio em trabalhar com a turma. Avaliada como inquieta, justamente por ter um quantitativo maior de meninos. Entretanto, a turma se demonstrou propositiva em participar das atividades relacionadas à pesquisa. Um indicativo evidenciado por uma característica da pesquisa-ação, pois, ao fazer parte da rotina da turma, busquei formas de motivação e o equilíbrio, já que [...] o pesquisador quando participa na ação traz consigo uma série de conhecimentos que serão substrato para a realização da sua análise reflexiva sobre a realidade e os elementos que a integram. (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 40).

A análise reflexiva retratada na afirmativa acima, aborda apenas o “fazer

parte” e o “incentivar” à participação da pesquisa, o que não significa uma interferência no seu percurso. Sendo assim, a disparidade entre a quantidade de meninos e meninas não foi um fator negativo ou obstáculo para que a pesquisa fosse realizada. Sobre a turma participante, outro fator relevante observado foi a faixa etária das crianças, como apresenta a figura:

Figura 14: Gráfico da Idade das crianças que participaram da pesquisa



Fonte: Arquivo pessoal de Jaquicilene Ferreira da Silva Alves (2019).

A interpretação do gráfico torna perceptível que a maioria das crianças se encontra em faixa etária pertinente para o quinto ano e apresenta requisitos de aprendizagem compatível de letramento – leitura e escrita – para o nível da turma e, portanto, para a realização da pesquisa.

Sobre os idosos, foram convidados 03, sendo 1 residente em Gurugi e 2 residentes em Ipiranga. Visando seguir o projeto base submetido e aprovado pelo Comitê de Ética, esta pesquisa foi realizada com 3 idosas conforme ilustração:

Quadro 1 – Perfil das idosas participantes da pesquisa

Nome	Escolaridade	Idade	Sexo	Profissão	Comunidade
<b>Josefa Maria dos Martins – D. Zefinha</b>	Fundamental anos iniciais incompleto.	79	Feminino	Agricultora aposentada	Ipiranga
<b>Lenira Lina do Nascimento – D. Lenira</b>	Fundamental anos iniciais completo	77	Feminino	Agricultora aposentada	Ipiranga
<b>Maria da Pena Rodrigues dos Santos – D. Maria</b>	Fundamental anos iniciais incompleto.	66	Feminino	Agricultora aposentada	Gurugi

Fonte: Arquivo pessoal de Jaquicilene Ferreira da Silva Alves (2019).

De acordo com o Quadro 1, as idosas que se propuseram a participar da pesquisa tiveram, em sua história, a relação com a terra pela agricultura e com o território por conhecer e participar da formação das suas comunidades de origem. Na escolaridade, apenas uma delas (a filha da primeira professora das comunidades de Ipiranga e Gurugi), concluiu os anos iniciais do Ensino fundamental. As idosas participantes foram selecionadas por sugestão das crianças e idealizadas pela pesquisadora, por se tratar de referências nas comunidades em que vivem. Vale acrescentar que pelas relações entre as comunidades, algumas das crianças participantes têm laços de parentesco com as idosas participantes.

#### 2.4 “NO ANO QUE PLANTA E DÁ, ELE VENDE”: INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

A narrativa de Dona Zefinha abre esta seção ao falar da luta de seu filho na agricultura. Durante a entrevista, ela apresenta as alegrias e cuidados necessários ao plantio e narra que, em muitas vezes, os fatores como o clima e a temperatura podem contribuir ou atrapalhar. Nem sempre os frutos são com a mesma qualidade e em algumas vezes é preciso pensar em outro tipo de semente.

Dona Zefinha ilustra a utilização dos instrumentos de coleta de dados. Estes são fundamentais para que a pesquisa seja fundamentada numa perspectiva confiável. A escolha dos métodos, o planejamento de como serão aplicados metodologicamente e que tipos de instrumentos serão utilizados apontam para a validade da pesquisa. Para esta pesquisa, foram utilizados a observação, a entrevista e o questionário, que serão explicitados nesta seção.

A observação é essencial durante todo o processo de coleta de dados por interligar todos os instrumentos. Estive nas comunidades de Gurugi e Ipiranga constantemente durante a pesquisa. Busquei aproximação com o cotidiano das idosas, sempre respeitando o tempo e a disponibilidade. A primeira visita aconteceu para realizar o convite e assinatura do termo, explicando toda a proposta. Depois, com a gravação de voz da entrevista, respeitando cada emoção e muitas vezes me emocionando também. No retorno à casa das idosas com as crianças, como pesquisadora e professora, tentei preparar as crianças para a visita e me responsabilizei com traslado delas à escola na ida e volta para suas casas. Enquanto pesquisadora, busquei ser humana em cada particularidade e registrava

cada momento no diário de campo. Sobre a observação, na ideia de Richardson (1999), percebemos que

a observação, sob algum aspecto, é imprescindível em qualquer processo de pesquisa científica, pois ela tanto pode conjugar-se a outras técnicas de coleta de dados como pode ser empregada de forma independente e/ou exclusiva (RICHARDSON, 1999, p. 259).

O autor discute que a observação pode estar interligada a outros instrumentos ou como fundamento único e isolado. Nesta pesquisa, o procedimento da pesquisa-ação, por apresentar uma grande flexibilidade na relação com o objeto de estudo e pela abordagem com algumas características etnográficas, explicitadas anteriormente, confere ênfase à observação participante, ao considerar que

O observador participante tem mais condições de compreender hábitos, atitudes, interesses, relações pessoais e características da vida diária da comunidade que o observador não participante (RICHARDSON, 1999, p. 261).

Por este viés pesquisador, a observação participante utilizada deve estar completamente alinhada e delimitada para não afetar nos resultados. Buscando o equilíbrio entre participar e interferir nos processos recorrentes à aplicação dos instrumentos da pesquisa.

Sobre o questionário enquanto instrumento de coleta de dados, sabe-se que ele tem a função de descrever informações relacionadas ao objeto de estudo. “A descrição dessas características pode cumprir diversos objetivos” (RICHARDSON, 1999, p.189). Tais características facilitam a análise do pesquisador em diversas dimensões, o que depende primordialmente do conteúdo desse instrumento.

Figura 15: Aplicação do questionário



**Fonte:** Arquivo pessoal de Jaquicilene Ferreira da Silva Alves (2018).

O questionário foi aplicado com a turma participante do 5º ano A e foi composto por 11 questões abertas, além da identificação. Foram aplicados 23 questionários. A seleção por questões abertas é justificada pelo fato de conduzir o participante a apresentar sua opinião para o construto da pesquisa, pois os participantes podem ter mais liberdade ao responder as questões.

No tocante às entrevistas, foram planejadas para uma aproximação legítima com o objeto de estudo preservando a confiança e a espontaneidade com as entrevistadas. Esse instrumento prima pela interação direta entre as pessoas.

A entrevista é uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas. É um modo de comunicação no qual determinada informação é transmitida entre a pessoa A, a uma pessoa B (RICHARDSON, 1999, p. 207).

Parafraseando o autor, a entrevista é um ato de percepção que ocorre de forma direta entre duas pessoas. Nesta pesquisa, foram realizadas três entrevistas com as 3 idosas das comunidades de Ipiranga e Gurugi. As entrevistas ocorreram individualmente e em datas diferentes, seguindo um roteiro com 17 (dezessete) perguntas, além da identificação. As entrevistas foram gravadas com o auxílio de um

aplicativo de gravação de voz.

Após a coleta de dados realizada com os instrumentos prescritos, foi realizada a transcrição das informações para a análise do conteúdo que é definido como

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam inferir conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (RICHARDSON, 1999, p. 223).

O autor indica uma sequência originada desde que o conteúdo é coletado até o tratamento de cada informação. Um procedimento que se destina a intermediar o processo de pesquisa e as informações para fundamentá-la. Os instrumentos descritos nesta seção foram bases para a estruturação da pesquisa e todo o processo de coleta estruturante para a validade deste estudo. Acrescentando ainda minhas reflexões durante esses procedimentos, reiterando a confiabilidade durante toda a trajetória da pesquisa. Elemento esse que será abordado na próxima seção.

## 2.5 “E SAÍA SOPRANDO O FOGO PARA OLHAR OS CAMINHOS”: TRAJETÓRIA DA PESQUISA

Tomei a narrativa de Dona Penha ao referenciar o fogo para iluminar a escuridão. O soprar do fogo é estimular para que ele cresça e ilumine ainda mais. Ao parafrasear a idosa, apresento a trajetória da pesquisa como o caminho que iluminou os desafios que fizeram parte da construção de cada elemento deste trabalho. Destaco ainda que as etapas da composição de um estudo não se configuram de modo linear. A flexibilidade e o amadurecimento, enquanto pesquisadora, ao longo dessa caminhada demandou a compreensão do percurso traçado em linhas tênues, sendo a sutileza e o zelo pela legitimidade de informações uma busca constante na relação com o objeto de pesquisa.

A primeira etapa desta trajetória se configura por um bloco que compreende a seleção de referências, a literatura bibliográfica e a revisão de literatura. Por esta união, é delineada a pesquisa bibliográfica que, nas palavras de Gil (2008, p. 50), “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e

artigos científicos”. Mesmo sendo o momento inicial faz-se necessário o entendimento de que esta etapa ocorre diversas vezes ao longo de um estudo, pois “a pesquisa bibliográfica não se encerra com a elaboração do projeto” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 230).

Após as referências selecionadas, a leitura e sua revisão, o projeto de pesquisa foi reestruturado, considerando que foi lapidado a partir de uma ideia inicial com vistas ao ingresso no Programa de Pós-Graduação. Com a reestruturação por intermédio das orientações pedagógicas, o projeto recebeu corpo e forma acadêmica.

Por conseguinte, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de João Pessoa. E com base na resolução CNS 466/2012 que regulamenta a ética da pesquisa em Seres Humanos, o colegiado considerou-o aprovado.

Sendo o projeto aprovado para o início da pesquisa, a pesquisadora responsável iniciou o processo de recolhimento de assinatura dos termos de concordância e de participação na seguinte ordem: Termo de autorização institucional assinado pela secretária de Educação, Cultura e Esporte do município de Conde; Termo de autorização institucional assinado pela gestora da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental José Albino Pimentel; Termo de consentimento livre e esclarecido para os idosos; Termo de consentimento livre e esclarecido para os pais ou responsáveis pelas crianças; Termo de autorização para uso de imagem (foto e vídeo) para todos os envolvidos; e Termo de assentimento para as crianças<sup>10</sup>.

Coletadas as assinaturas e com todos e todas de comum acordo e conscientes dos passos do projeto, foi iniciada a pesquisa de campo, a qual

Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-los (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 186).

Neste estudo, a observação foi realizada com os primeiros contatos com os participantes, as observações foram registradas num diário de campo, um caderno que relatava minuciosamente o que havia sido observado. De acordo Gil (2008,

---

<sup>10</sup> Os termos estão nos anexos desta dissertação.

p.103), “o momento mais adequado para o registro é, indiscutivelmente, o da própria ocorrência do fenômeno”.

Desta forma, quando era conveniente, os registros aconteciam instantaneamente ou em momentos após, sendo respeitada a dinâmica da observação.

Sobre a aplicação dos questionários com as crianças da turma participante, estes ocorreram no horário da aula e dentro da própria sala, ficando as crianças livres para esclarecimentos de dúvidas e para responder de acordo com a própria vontade e experiência. Foi um procedimento tranquilo, as crianças receberam bem as questões se dispostas a responder todo o instrumento. O que durou aproximadamente sessenta minutos para realização desse procedimento.

As entrevistas com as idosas aconteceram em dias diferentes, respeitando a disponibilidade de cada uma delas e com gravação de voz. A primeira entrevista foi realizada com D. Maria, que apresentou uma história peculiar regada de emoção e lágrimas ao trazer à memória o sofrimento de sua infância e as dificuldades do seu povo. A entrevista ocorreu na cozinha de sua casa e teve a duração de quarenta e oito minutos e nove segundos.

Figura 16: Realização da entrevista com Dona Maria



Fonte: Arquivo pessoal de Jaquicilene Ferreira da Silva Alves (2018).

Vemos o momento final da realização da entrevista com Dona Maria,

momento de agradecer sua disponibilidade e participação na pesquisa. Aproveitamos para avisá-la que, em um outro momento, as crianças da escola viriam lhe visitar.

A segunda entrevista foi realizada com D. Lenira, que contribuiu de uma forma bastante madura com a pesquisa. A participante narrou fatos históricos da comunidade e de sua vida. Foi impressionante a sua memória na descrição dos fatos.

Figura 17: Realização da entrevista com Dona Lenira



Fonte: Arquivo pessoal de Jaquicilene Ferreira da Silva Alves (2018).

A entrevista com D. Lenira foi realizada no galpão onde ocorre a festa do coco de roda, vizinho a sua residência e teve duração de cinquenta e quatro minutos e quarenta e três segundos. As duas entrevistas tiveram um fato em comum, a emoção ao recordar da luta pela conquista da terra, sendo uma da comunidade de Ipiranga e a outra da comunidade de Gurugi. Morando relativamente distante uma da outra, as duas apresentaram a marca desse tempo através de uma música que será apresentada no capítulo cinco.

A terceira entrevista foi realizada com D. Zefinha. Uma idosa de sorriso fácil e um imenso carisma, trouxe a marca da pobreza na sua infância, o amor pela

lapinha<sup>11</sup>, que foi responsável durante anos e foi repassada a tradição para sua filha.

Figura 18: Realização da entrevista com Dona Zefinha



Fonte: Arquivo pessoal de Jaquicilene Ferreira da Silva Alves (2018).

Mesmo com a fragilidade de sua saúde, Dona Zefinha apresentou narrativa sobre a formação da comunidade de Ipiranga e como a agricultura foi e continua sendo corresponsável pela economia das comunidades. A entrevista foi realizada em sua cozinha tendo a duração de vinte e cinco minutos e vinte e sete segundos.

Todo o material coletado até esse momento da pesquisa foi transcrito passando pelo processo de análise de conteúdo. Richardson (1999, p. 224) direciona a análise de conteúdo, particularmente como “utilizada para estudar material de tipo qualitativo”. O material foi analisado para o planejamento das oficinas pedagógicas e do caderno de atividades para as crianças.

Na etapa seguinte, foi implementado o plano de ação que consistiu na realização de 10 encontros com as crianças no formato de oficinas pedagógicas. Os encontros foram realizados na escola e na casa das idosas participantes. Esses momentos foram fotografados e filmados pelas crianças com smartphones que

---

<sup>e11</sup> Lapinha é uma dança de tradição religiosa também conhecida como pastoril e faz parte dos festejos natalinos da região nordeste.

editados darão vida a um filme amador em que a expectativa estética está na criatividade das crianças. O desenrolar das oficinas pedagógicas compõe o capítulo cinco deste estudo.

Embora já tivesse realizado algumas visitas na comunidade, a coleta de informações (entrevistas e questionários) e as oficinas pedagógicas, com a produção do filme como produto metodológico, atenderam ao cronograma do projeto. Essas etapas aconteceram nos meses de outubro a dezembro de 2018.

A partir desse momento, todo o material coletado – registro do diário de campo, questionário, transcrições das entrevistas e os cadernos de atividades – foi reunido para a interpretação do material levantado, dando início a escrita com vistas à qualificação. Este processo é definido como

A redação do trabalho científico que consiste na expressão, por escrito, dos resultados da investigação. Trata-se de uma exposição bem fundamentada do material coletado, estruturado, analisado e elaborado de forma objetiva, clara e precisa (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 205).

A redação do trabalho transcende a dicotomia entre teoria e prática. É um processo dialógico entre a teoria e a prática educativa que reverbera em um novo fazer pedagógico. É o que será apresentado neste estudo no próximo capítulo que contextualiza a educação quilombola em Direitos Humanos na perspectiva das questões étnico-raciais.



Quilombola. Tracei um breve percurso sobre a ancestralidade africana e afro-brasileira, a partir de um olhar específico pela via educacional, dialogando com os marcos legais desde a Constituição Federal de 1988 até a Base Nacional Comum Curricular - 2018. Por essas vias, serão observadas as políticas educacionais até a regulamentação da educação escolar quilombola, estendendo o diálogo para a educação quilombola em Direitos Humanos.

Formar pessoas para o comprometimento com as questões sociais e culturais, com objetivo da valorização das visões de mundo e históricas, é fundamental para compreender as participações e contribuições dos diferentes povos nesse contexto social. Para Silva (2007, p. 490), é fundamental promover o empenho para o alcance das “condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais”. Somente pela igualdade dos direitos essenciais ao ser humano será possível uma sociedade justa, cidadã e equilibrada, uma vez que desde o início da colonização se perpetuam as injustiças étnico-raciais.

O Brasil, na sua origem, foi um país plural etnicamente e essa diversidade étnico-racial não foi ressaltada pelos colonizadores. Na realidade, os grupos étnicos negros e indígenas não foram valorizados. A imposição colonizadora aconteceu de forma brutal e genocida, inferida pela violência quanto à religiosidade e o modo de vida indígena e africano.

Esse tipo de visão imprimiu nos processos educativos o branqueamento racial pelas visões dos colonizadores, minimizando e, algumas vezes, descartando a relevância da pluralidade cultural e racial. A falsa consciência da democracia racial (SILVA; TOBIAS, 2016) disfarça a opressão cultural e a ausência de oportunidades das populações indígenas, quilombolas e demais grupos étnicos reconhecidos como minorias.

As comunidades quilombolas têm encontrado inúmeros desafios desde a formação do seu reconhecimento, o que gerou enfrentamentos e conflitos para sua demarcação, como do ponto de vista da Educação e outros entraves como o racismo e a discriminação, presentes na luta do Movimento Negro para conquistas de políticas públicas direcionadas para a população negra (JESUS DE SANTANA, 2017, p. 95).

Ao discorrer sobre a educação quilombola, torna-se inevitável abordar a

diáspora africana e sua história enveredada nos processos de escravização, para que haja uma compreensão das formações dos quilombos e o que é vivenciado nesses territórios atualmente, sobretudo, no nosso campo de estudo, a educação.

Na história, os diferentes povos africanos não foram convidados a compor a formação do povo brasileiro, porque foram escravizados com a finalidade da exploração da força do trabalho. Conhecer o processo de escravização é reconhecer a injustiça racial e entender a existência de uma dívida histórica formada por obstáculos e desigualdades raciais, sociais e historicamente instituídas.

O povo africano chegou ao Brasil a contragosto, submetido a condições deploráveis em navios negreiros, os tumbeiros, que se pareciam com tumbas de humanos vivos misturados com humanos mortos, sem a vida ou sem dignidade mínima. As “boas-vindas” foram o trabalho intermitente, os castigos brutais, a opressão religiosa, cultural, social, econômica e sexual, estes aspectos explicam quanto humilhante foi a recepção africana na terra dos Tupis-guaranis.

De acordo com (PINSKY, 2010), o sistema escravista brasileiro foi opressor e explorador do povo negro; estes, em forma de resistência, formaram os quilombos. O quilombo a princípio representou um lugar de referência para os escravizados. Atualmente, o quilombo representa a ancestralidade afro-brasileira e africana.

Centralizar o processo de escravização quanto à contribuição dos povos africanos na formação da sociedade brasileira é abreviar uma história enfatizando apenas seu início. É imprescindível contemplar a herança cultural e toda caminhada histórica desde o Brasil Colônia, seus percursos e conquistas, até os dias atuais. Por conseguinte, no tocante ao surgimento dos quilombos, entendemos que estes

Se constituíram de uma grande diversidade de processos, que incluem as fugas com ocupação de terras livres e geralmente isoladas, mas também as heranças, doações recebimento de terras como pagamento de serviços prestados ao Estado, a simples permanência nas terras que ocupavam e cultivavam no interior das grandes propriedades, bem como a compra de terras, tanto durante a vigência escravocrata quanto após a sua extinção (SCHMITT et al., 2002, p. 3).

E atualmente, o que é o quilombo? Se este questionamento fosse feito a uma pessoa nascida e criada dentro de um quilombo uma resposta constante seria: “O quilombo é tudo”. A palavra tudo nos remete a pensar no quilombo hoje como um território repleto de representatividade e simbolismo. Esse território leva em

consideração toda cultura de um povo presente nas narrativas dos antepassados pelas manifestações artísticas, artesanais, culinárias, agrícolas, religiosas, quem envolvem tradições, costumes e saberes locais.

O quilombo é um espaço identitário, que transcende um espaço geográfico e agrega inúmeros valores e territorialidade. Munanga (2012, p. 6) afirma que “a identidade afro-brasileira ou identidade negra passa, necessária e absolutamente, pela negritude enquanto categoria sócio-histórica, e não biológica, e pela situação social do negro num universo racista”. Fernandes e Souza (2016, p. 107) complementam que “rotulado socialmente, o corpo negro é inscrito como marca de identidade”.

Essas assertivas se complementam definindo o conceito atual de quilombo numa perspectiva social, cultural e identitária. Esse conceito também é marcado pelo corpo negro, diferenciado do padrão de beleza cultuada durante séculos pelos colonizadores, na sua simbologia a autoaceitação do seu corpo desmistifica a estética negra como padrão de racismo e redefine a estética africana e afro-brasileira como uma questão política.

Para que as pessoas que moram no quilombo se sintam pertencentes à comunidade, é necessário que haja essa autoafirmação que é importante na construção da identidade quilombola, mesmo que observando a permanência de estereótipos e estigmas a quem é quilombola. A nossa sociedade ainda não percebe o povo das comunidades quilombolas de maneira afirmativa, e lança um olhar preconceituoso, estigmatizado, depreciativo e discriminatório. Os estigmas são fruto de uma sociedade que desconhece as próprias origens na justificativa envergonhada, pelo doloroso processo de escravidão e pela ilusão de assemelhar-se à versão “vitoriosa” do colonizador, do opressor, pois a nossa educação foi colonizadora refletindo em nós aquilo que não somos ou não queremos ser.

Historicamente, a princípio, nos espaços dos quilombos, havia eminentemente pessoas negras. Atualmente, observa-se que outros sujeitos sociais foram morar nos quilombos. Negros e brancos habitam nas comunidades, entre outros motivos, fruto dos casamentos interétnicos. Esses fatores não romperam os modos de viver nos quilombos, apenas justificam um fenômeno conhecido como hibridismo racial.

Para falar de identidade quilombola, é necessário refletir sobre o que é identidade. Tomamos por evidência a concepção de identidade de Hall (2006, p.13)

como “definida historicamente, e não biologicamente”, passando por formações e transformações significando a representação cultural.

Hall (2006) reconhece o hibridismo das nações modernas. Por esse hibridismo, as identidades e suas culturas étnicas são mistas e se confundem constantemente. O território quilombola é um lugar do passado e do futuro. O que se desencontra com a ideia da existência de identidade singular e atribui aos quilombos, em todas as situações, um território de identidade coletiva.

Pelas vias educacionais, o aprender e o ensinar são uma constante no quilombo, à medida que as histórias das próprias comunidades vão passando, os costumes, os causos são ensinados naturalmente em riqueza de detalhes: como viviam e vivem, todas as lutas, perdas e conquistas são narradas e compreendidas como aprendizagem dentro e fora da escola.

Ao explicar os conceitos da educação quilombola que é vivenciada nas comunidades e os saberes que dela fazem parte, bem como a educação escolar quilombola que acontece dentro da escola, é percebido que o currículo, proposto pelos governos em todas as esferas, apresenta uma proposta que não inclui os saberes da comunidade dentro da escola. Gomes (2012, p.102) trata da descolonização do currículo considerando que:

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciámos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do carácter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos (GOMES, 2012, p.102).

A afirmativa propicia a reflexão quanto à necessidade de reconhecer e valorizar os saberes quilombolas dentro do espaço escolar. Revela a importância de repensar a formação inicial e continuada contemplando os docentes que estão nas comunidades quilombolas.

Convém lembrar que a educação quilombola segue esse desafio atendendo a todas etapas e modalidades da educação básica dos quilombos rurais e urbanos.

[Ela] está inserida no contexto mais amplo de buscar garantir espaços institucionais de educação formal com vistas à superação da posição subalterna da população negra na sociedade brasileira, legitimada ao longo da história, inclusive, pelo nosso sistema

educacional. (NASCIMENTO, 2017, p.75).

É relevante um currículo reflexivo que contemple a educação em todos os níveis e modalidades, alçando a transformação social a partir de uma educação libertadora. Esses princípios são norteadores para a consolidação de uma educação plural que repare ou ao menos reconheça a injustiça social e racial. Convém lembrar que todos os avanços que consideraram a diversidade étnico-racial de forma afirmativa foram oriundos da resistência do movimento negro quilombola para garantir uma legislação específica, uma trajetória que a partir desse momento será revisitada.

A educação quilombola surgiu a partir da década de 1980 (CAMPOS; GALLINARI, 2017) com a proposta de incentivar o protagonismo das comunidades quilombolas. Oliveira (2014, p.128) aponta que a educação quilombola passou por um percurso histórico marcado por “negações no campo das subjetividades dos direitos sociais e humanos”. Ações afirmativas do Movimento Negro conduziram a relevância de promover uma educação para os quilombos que contemplasse a realidade do seu povo que permaneceu invisível durante toda a história da política educacional (CAMPOS; GALLINARI, 2017).

Nascimento (2017) argumenta que a educação quilombola é estruturada na sua identidade cultural e é constituída por fatores como a ancestralidade de cada quilombo, elementos religiosos e a organização política e econômica de cada grupo. Um processo emancipatório envolvido de saberes políticos, identitários e estéticos com vistas à corporeidade (Gomes, 2011 p.54).

Cruz e Cosentino (2017, p.169) destacam que, além do âmbito educacional, outros saberes quilombolas têm sido pesquisados e confirmados como saberes históricos e tradicionais, como o uso de plantas medicinais, por exemplo. As autoras definem a educação quilombola afirmando que

Esses elementos constituem a definição de educação quilombola, que se refere às aprendizagens adquiridas na vivência cotidiana daqueles que habitam os espaços quilombolas. Esses conhecimentos ainda devem ser articulados à educação escolar quilombola e à educação ofertada nos espaços não quilombolas, pois estes constituem uma vertente do repertório de conhecimentos da cultura afro-brasileira (CRUZ; CONSENTINO, 2017, p.169).

A educação quilombola deve ser disseminada em todos os espaços, com a

finalidade de levar propagar a cultura afro-brasileira para que o conhecimento dos saberes quilombolas sejam conhecidos e reconhecidos em todos os espaços ideológicos, principalmente, no âmbito educacional. Esses saberes precisam ser comuns nas salas de aula pela transversalidade e reconhecidos pelas práticas educativas. As contribuições das matrizes africanas para a formação do povo brasileiro devem ser evidenciadas no espaço escolar.

A educação quilombola é um eixo fortalecedor da perpetuação da cultura local. De acordo com as propostas das políticas educacionais, a exemplo das Diretrizes Nacionais para Educação Escolar Quilombola, é necessário que o saber quilombola esteja inserido na escola, permitindo a criança construa sua identidade quilombola. Esta deve estar fundamentada na alteridade, no respeito às diferenças e particularidades de cada comunidade em pilares de alteridade. É necessário que a escola e seu currículo privilegiem e fortaleçam os laços com a comunidade, valorizando a cultura local, respeitando e dialogando com os saberes promovendo a transversalidade e a interlocução com todas as áreas de conhecimento.

Sobre a educação quilombola e as áreas de conhecimento, Gomes (2012, p.100) apresenta o exemplo desse diálogo e acentua que “as artes têm reconhecido a centralidade das tensas relações étnico-raciais que acompanham a nossa formação social e cultural”. E isto pode ser observado através do teatro, cinema, fotografia, entre outras formas de expressão artística.

No campo das políticas públicas educacionais, pensaremos todo o percurso que foi paulatinamente sinalizando a importância do reconhecimento da diversidade étnico-racial e a efetivação da educação quilombola, baseada nos marcos oficiais. Cabe lembrar que este estudo está compreendido entre a Constituição Federal de 1988 e a última versão da Base Nacional Comum Curricular publicada em 2018. Nesse ínterim de 30 anos, apresentaremos uma breve trajetória em que educação escolar quilombola alcança seu espaço na educação formal.

O Ato das Disposições transitórias da Constituição Federal de 1988, em seu artigo 68<sup>12</sup>, garantiu o reconhecimento de propriedade definitiva quanto ao seu território. Na opinião de Nascimento (2017, p. 70), “a questão quilombola entrou, de fato, para a agenda política institucional brasileira [...], como resultado da forte atuação do Movimento Negro”, sendo a Constituição de 1988 o início de um

---

<sup>12</sup> Artigo 68: Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras, é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos.

conjunto de legislações que daria ênfase à ancestralidade africana. O início se deu pela ação do Movimento Negro na luta pela implementação de uma educação que ressaltasse a ancestralidade africana, a história e cultura afro-brasileira bem como a valorização das comunidades quilombolas. O que culminou na elaboração de uma proposta para a educação quilombola.

Na mesma constituição surgem também os artigos 215<sup>13</sup> e 216<sup>14</sup> da seção II – Da Cultura. Esses artigos garantem o direito cultural, remetendo a possibilidade de, na escola da comunidade e no contexto da educação quilombola, os saberes da comunidade estarem presentes na educação, transformando as culturas materiais e imateriais em patrimônio cultural brasileiro. Nascimento (2017, p. 71) simplifica que “as comunidades quilombolas passam a ter garantido o direito à manutenção de sua cultura”. Esses dois artigos passam a incorporar a Constituição Federal através de uma Emenda Constitucional de 11 de agosto do ano de 2005.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases - LDB nº. 9.394/96 assume seu escopo adentrando no cenário educacional brasileiro. Mesmo não aparecendo em nenhum momento da sua primeira versão os termos “relações étnico-raciais” ou “quilombo/quilombola”, a LDB apresenta um grande avanço quanto à legislação da educação ao retratar o currículo da educação básica, no artigo 26 inciso 4º, que define que “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 1996, s/p). Conforme a LDB chama a atenção para o ensino das matrizes africanas, é necessário também incluir os saberes quilombolas na prática educacional nas escolas de comunidade quilombola, para que esses não sejam vistos como um universo a parte da esfera educacional.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997) surgem com o objetivo de “apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres” (BRASIL, 1997, p. 4).

Na realidade, trata-se de um conjunto de 10 livros – os direcionados aos

---

<sup>13</sup> Artigo 215: O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

<sup>14</sup> Artigo 216: Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira.

anos iniciais do ensino fundamental – estruturando o ensino fundamental em áreas e articulando temas transversais. A culminância dos PCN, na parte que remete às questões étnico-raciais, a exemplo do PNC de Pluralidade Cultural, foi importante porque já mencionava o Brasil como um país pluriétnico. Na opinião de Nascimento (2017):

No campo das políticas educacionais, importantes passos legais já foram dados nos últimos anos, visando o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural e a étnica presente no território brasileiro por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais, mais especificamente com o tema transversal “Pluralidade Cultural” [...]. (NASCIMENTO, 2017, p.71).

A autora apresenta avanços relativos às relações étnico-raciais, especificando o tema transversal da Pluralidade Cultural. O livro contextualiza e valida a relevância desses conhecimentos, orientando algumas temáticas relacionadas. Mesmo inspirando proposições que viessem visibilizar a diversidade cultural brasileira, durante a pesquisa e reflexão sobre este documento, foi percebido que a palavra “quilombo” aparece apenas 3 vezes em todo o documento. E em todas elas referidas à ideia globalizada de refúgio dos antepassados africanos. Esse modo de pensar o quilombo desqualificou sua representação, que poderia ter sido melhor problematizado a partir desta política que de fato foi substancial para o avanço dos debates sobre a temática.

Mesmo reconhecendo a fragilidade do documento, no que se refere à educação quilombola, é inevitável perceber sua importância naquele momento para que outros progressos acontecessem. Um dos fatores que justifica essa importância se relaciona com a prática escolar cotidiana, pois, ao fomentar o diálogo, partilhando e multiplicando possibilidades com os docentes, as linguagens e identidades culturais brasileiras estariam mais distantes do anonimato. E, os PCN, em 1997, “já apontava para a necessidade de garantir um tratamento objetivo e compreensivo daqueles aspectos considerados relevantes em cada região e localidade” (NASCIMENTO, 2017 p. 79).

Não seria ousadia afirmar que 2003 “foi um divisor de águas” no trato da questão racial nas escolas. A Lei 10.639/03<sup>15</sup> surge complementando a LDB

---

<sup>15</sup> 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.

9.394/96, na tentativa de reafirmar a democracia na identidade social e contextualizando a lei que emerge na luta pela construção da igualdade social, ampliando a visibilidade da questão negra. Doravante, a inclusão da identidade e da cultura negra passa a ser revisitada, uma vez que

[...] ser negro, no Brasil, é mais do que um dado biológico. É uma construção histórica e política. Entender como a questão de raça se constituiu historicamente em nosso país nos ajudará a compreender a complexidade que envolve a construção da identidade racial dos negros e mestiços brasileiros (GOMES, 2001, p. 91).

A depreciação do povo negro não se refere apenas à questão de sua cor. O processo de escravização e a subalternação no trabalho ao longo da história foram fatores que influenciaram o preconceito e a discriminação. Na prática, tais fatores contribuíram para a implementação da Lei 10.639/03, que passaram a ser considerados, a partir do governo Lula, pela criação de

[...] duas secretarias estratégicas de formulação e implementação de políticas de ações afirmativas relativas à população negra do país: a) Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), criada em março de 2003; b) Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), criada em 2004 que, entre as coordenações, havia a Coordenação Geral de Diversidade e Inclusão Educacional. A primeira gerou e coordenou o Programa Brasil Quilombola (PBQ), 2004. A segunda teve como demanda principal implementar a Lei 10.639/2003 (OLIVEIRA, 2014, p.136).

Outro fato não diretamente relacionado com a educação quilombola, mas não menos importante, aconteceu em 2003 com a assinatura do decreto n. 4.887<sup>16</sup>. Na situação, “os próprios sujeitos definem sua identidade a partir da organização social e pelos critérios construídos no seu modo de vida” (CARRIL, 2017, p. 546). É perceptível que não bastou apenas pensar e aprovar a Lei 10.369/03. O que a tornou uma realidade foi o conjunto de medidas paralelas a ela que trouxe sustentabilidade para a sua efetivação.

Essa legislação prediz a realização de procedimentos de autodefinição com os elementos que indiquem a trajetória histórica das comunidades, sua relação com

---

<sup>16</sup> Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

a terra e presumindo-se a ancestralidade negra. O negro está na história social e cultural, mas na educação apresenta uma “presença ausente”, considerando que mesmo estando nos livros didáticos está ausente da sua cultura e dos seus saberes. Nesse viés, reconhecemos a luta do Movimento Social Negro pela implementação de leis como a 10.639/03.

Por essa lei, entende-se que a escola tem autonomia para integrá-la em seu projeto político pedagógico e no cotidiano escolar. Repensando os compromissos diante do preconceito e da discriminação, realizando um debate incessante que emerge em todos os espaços da sociedade. Ações de antirracismo e o aprofundamento dos saberes da cultura afro-brasileira devem ser uma constante para que as desigualdades raciais na sociedade brasileira herdadas dos séculos passados conduzam à postura

de repensar a estrutura, os currículos, os tempos e os espaços escolares. É preciso considerar que a escola brasileira, com sua estrutura rígida, encontra-se inadequada à população negra e pobre deste país. Nesse sentido, não há como negar o quanto o seu caráter é excludente (GOMES, 2001, p.85).

Essa afirmação remete à argumentação que Gomes (2012) enfatiza sobre os dois pontos cruciais refletidos diretamente e relacionados à Lei 10.369/03. Primeiro trata da questão racial no currículo. Em segundo, da formação inicial e continuada de professores no tocante ao que é pensado na formação e o que é vivenciado na realidade escolar.

As discussões de 2003 ocasionaram a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no ano de 2004. Este documento vem recheado de demandas direcionadas para as políticas de reparações, reconhecimento e valorização de ações afirmativas de garantia da escolarização dos negros ao explicitar que

Políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de

desempenharem com qualificação uma profissão (BRASIL, 2013, p. 498).

Com base no exposto, é notável o amadurecimento do marco oficial para a visibilidade das questões étnico-raciais. Esses documentos, ao chegarem nas escolas, foram lançando possibilidades infinitas e afinando, por meios educacionais, outros desdobramentos e instrumentos de conscientização quanto às questões raciais nas escolas. Por esta via, em 2006, foram lançadas as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Esse material teve a finalidade de complementar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino de História, Cultura Afro-Brasileira e Africana instrumentalizando a prática do professor, sobre como lidar, especificamente, com faixa etária e nível de ensino. Cabendo, portanto,

[...] ligar essas experiências ao cotidiano escolar. Torná-las reconhecidas por todos os atores envolvidos com o processo de educação no Brasil, em especial professores/as e alunos(as). De outro modo, trabalhar para que as escolas brasileiras se tornem um espaço público em que haja igualdade de tratamento e oportunidades (BRASIL, 2006, p. 20).

Em 2010, a educação escolar quilombola surgiu regulamentada pela primeira vez no cenário educacional através das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. O documento versa sobre as etapas e modalidades, da seguinte forma:

Art. 41. A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira (BRASIL, 2013, p. 74).

Subsequente, em 2012, foram definidas as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola, explicitando

[...] que o poder público, em diálogo com o movimento quilombola, deverá garantir, além da construção de um currículo diferenciado, financiamento para investir em arquitetura escolar, alimentação escolar, elaboração de material didático e formação de professores e gestores escolares (NASCIMENTO, 2017, p. 81).

A conquista foi um marco diferencial para as comunidades quilombolas, que passaram a ser vistas como realmente são, pois, embasadas e sustentadas por este regimento foi lhes assegurada a sua cultura e os saberes quilombolas discutidos até então, como determina o artigo 1º:

Art. 1º Ficam estabelecidas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, na forma desta Resolução. § 1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:

I - Organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se: a) da memória coletiva; b) das línguas remanescentes; c) dos marcos civilizatórios; d) das práticas culturais; e) das tecnologias e formas de produção do trabalho; f) dos acervos e repertórios orais; g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; h) da territorialidade (BRASIL, 2013, p.479).

As diretrizes chamaram atenção dos saberes da comunidade articulados aos saberes escolarizados, trazendo a importância de discutir, por exemplo, a memória coletiva, os repertórios orais e as práticas culturais de cada comunidade. Esse entrelaçamento de saberes é validado na educação escolar ao compor o planejamento dos professores e gestores, as ações pedagógicas do cotidiano escolar e fazendo parte, principalmente, do projeto político pedagógico.

Cabe elucidar que a Educação Escolar Quilombola não é apenas uma modalidade de ensino da educação básica, pois, de acordo o Artigo 1, abrange toda a educação básica, inclusive as modalidades:

II - Compreende a Educação Básica em suas etapas e modalidades, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, inclusive na Educação a Distância (BRASIL, 2013, p. 479).

Em 2018, a última versão da Base Nacional Comum Curricular – BNCC foi aprovada para tornar comum o currículo escolar de todas as escolas do Brasil. De forma confusa, com uma divulgação tímida, a BNCC passa pela consulta de alguns profissionais da educação sendo publicada sem que muitas escolas e professores saibam o que está acontecendo.

Se as outras políticas de diversidade vinham ampliando a discussão da

temática inclusão, a BNCC trouxe de forma tímida, quase invisível, as questões étnico-raciais que aparecem sucintamente da seguinte forma:

A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber (BRASIL, 2018, p. 399).

Esse trecho se refere à apresentação do componente curricular de História. De forma superficial, é perceptível que o documento reconhece a legislação, sendo nítido que não existem orientações para o aprofundamento da temática. Também versa sobre os estereótipos que desqualificam os povos indígenas e africanos justificando que “essa problemática está associada à produção de uma história brasileira marcada pela imagem de nação constituída nos moldes da colonização europeia” (BRASIL, 2018, p. 399).

Ao admitir que a formação da sociedade brasileira teve base europeia, a BNCC faz um caminho inverso na medida que acentua e evidencia o problema étnico-racial, mas não direciona apontamentos antidiscriminatórios e antirracistas na prerrogativa da equiparação social. A pesquisa ao documento só ratifica a ausência da problematização das questões étnico-raciais, considerando que anos iniciais do Ensino Fundamental o primeiro objeto de conhecimento e habilidade aparece a partir do 4º ano.

Ao contextualizar esse documento que passou por três versões, vale salientar que apenas na segunda versão é considerada a temática étnico-racial (BITTENCOURT, 2017). A autora salienta que “o resultado final é um documento curricular descritivo, que afirma propósitos educativos do contexto de influência” (BITTENCOURT, 2017, p. 566). A ideia de padronizar um currículo comum tende a transformar a Base e um documento que em nada acrescenta às peculiaridades educacionais.

Na busca por uma base curricular unificada, a BNCC deixa a desejar em sua elaboração, pois deveria levar “os professores a falarem, novamente, dos currículos que lhes competem, para se tornarem, outra vez, autores deles, desde o dia-a-dia da sua docência” (CORAZZA, 2016, p. 143).

Tais evidências, levam-nos ao questionamento se a padronização levará apenas à competitividade nas avaliações externas da escola ou se realmente perdeu o sentido pensar na autonomia, na descentralização do currículo e no protagonismo de criação dos casos particulares, como a educação quilombola, por exemplo.

Micarrello (2016, p. 66) esclarece que a BNCC não se trata de um currículo, mas é a base para a elaboração dos currículos. Entretanto, pela sua amplitude, observando um país tão diverso como é o Brasil, é conveniente refletir que

se faz sentido a ideia de ter um currículo deste teor e abrangência; e, ainda, se dele necessitamos e o desejamos. Diante do complexo de fatores econômicos e sociais, responsáveis pela desigualdade e pelo fracasso escolar, criar um diagnóstico ou uma solução (um remédio), como um Currículo Nacional, não seria minimizar fatores relevantes, como: a espúria remuneração do magistério, escolas mal equipadas, prédios deteriorados, má qualidade do material didático, deficitária formação dos professores, etc.? (CORAZZA, 2016, p.140).

A afirmativa questiona a dissonância na criação de um documento para que os professores e professoras ponham em prática sem antes ter participado de uma formação consistente. O Normativo parece desconhecer o sucateamento das escolas e os poucos subsídios de que estas dispõem. Mesmo após muitos questionamentos, o documento não considera a realidade escolar e descreve que todas as ações “precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino” (BRASIL, 2018, p.17) e inclui nessas modalidades a educação escolar quilombola.

Abarcar todas as modalidades e níveis de ensino, tornam as discussões relacionadas à BNCC enfraquecidas de cooperatividade. E ignora a necessidade de um modo de educar que possa transformar o modo de pensar e viver no mundo que reflita a dignidade de todas as pessoas, como uma prerrogativa da Educação em Direitos Humanos. Tal discernimento, abre possibilidades para que seja entendido que

“[...] educar (e educar-se) em Direitos Humanos é bem mais que

adicionar um componente novo à prática formativa e educativa. É, na verdade, construir uma nova identidade: a de educador e educadora em Direitos Humanos, o que faz toda a diferença quando se tem em mente uma educação que contribua para o exercício da cidadania, para a construção de uma sociedade marcada, definitivamente, pela dignidade de toda pessoa humana (CANDAUI, 2013, p.83).

A autora aponta uma possível postura para o/a docente que, na perspectiva dos Direitos Humanos, tem a opção de repensar a desfragmentação enraizada pela construção coletiva de saberes. Uma proposta que contribuía diretamente com a educação escolar quilombola no contexto das relações étnico-raciais.

A educação escolar quilombola, como um direito, teve o percurso construído lento, porém, gradativo. Cabe pensar o quanto as questões raciais em nosso país são demoradas. Considerando a chegada do primeiro navio negreiro ao Brasil, até os dias atuais, vemos o quanto temos a caminhar para a efetivação dos direitos e como ainda nossa sociedade se mostra discriminatória. Educar em Direitos Humanos é uma maneira de garantir a continuidade dessa caminhada e um convite à reflexão para a formação de sujeitos sociais conhecedores de seus direitos, dos direitos do outro e dos direitos comuns. Só assim poderemos vivenciar o que desejamos constantemente: a certeza de “Educar para a vida”.

### 3.2. “PORQUE ELES FALAM DE ANTIGAMENTE, DE QUANDO ERAM CRIANÇA”: INFÂNCIA, MEMÓRIA E DIREITOS HUMANOS.

Nesta seção, Elaila inicia trazendo sua curiosidade sobre o que esperava ouvir das idosas em seu tempo de criança. A sociologia da infância é discutida na perspectiva quilombola e não quilombola. Resgata a memória individual e coletiva, como sustentação a construção identitária infantil na perspectiva da educação em Direitos Humanos.

A infância como algo particular em suas especificidades, inclusive na infância quilombola, é um momento de apropriação identitária. Em face dessa realidade, dá-se a relevância da memória individual e coletiva propiciada pela experiência com outros grupos sociais e etários para a construção de práticas educativas que implementem a educação pela razão, concepção e conceito para a consolidação da identidade.

A infância vem passando por um processo gradativo de mudanças em

estudos e pesquisas. É notório que nos últimos 20 anos a ascensão do termo Sociologia da Infância surgiu para problematizar a ausência de discussões sobre o tema. Adveio como forma de conferir “voz” às crianças, que tinham sua participação minimizada ante o processo de socialização narrado apenas pelos direcionamentos das pessoas adultas.

Dip (2016, p.17), ao subdividir o aspecto histórico do aparecimento da Sociologia da Infância no decorrer da história, percebe que esse conceito estava associado às concepções de socialização e estrutura emergentes da cultura social. A autora destaca que

A Sociologia da Infância acontece junto com uma série de mudanças na sociedade contemporânea, entre elas as diferentes formas de vida familiar, o consumo diversificado, as mudanças na participação no mercado de trabalho, o emprego e a economia global. Fato é que tais mudanças mostraram que a ideia de infância já não era condizente com as necessidades da sociedade (DIP, 2016, p.18).

É coerente aproximar o conceito de infância à evolução e modificação das novas configurações do perfil familiar junto à globalização. O conceito de infância está atrelado aos formatos de família que passaram a considerar o protagonismo infantil, sua criticidade e reflexão pela visão das próprias crianças.

O conceito de infância foi deixando de ser delineado pelo que os adultos pensam sobre as crianças, de acordo com o valor social que dela fez parte nas instituições que frequentam, desvinculando a infância como um elo entre o nascer e o se transformar em adulto.

No pensamento sociológico recente, o conceito de infância transita entre as responsabilidades da família e da escola, principalmente, por serem estes os lugares onde as crianças se fazem mais presentes. Entretanto, nesses espaços não aparece a voz das crianças, haja vista o desafio de os adultos se colocarem como crianças e compreenderem o pensamento infantil. Pela falta de representatividade na sua idade, as crianças são impossibilitadas de lutar por seus direitos, principalmente, quando os adultos reprimem, enquadram e não respeitam a subjetividade infantil.

Ser criança, de qualquer grupo étnico, e estar num lugar próprio para ela não significa representatividade no tocante ao entendimento de que as pessoas decidem por elas. Esse tipo de prática leva a infância a ser marginalizada como os pequenos grupos que não se mostram como o que realmente são.

As crianças, assim como as mulheres, os homossexuais, os negros, os pobres, são grupos marginalizados na sociedade essencialmente heterossexual, machista e branca. As crianças ainda se encontram em “desvantagem” por que não conseguem lutar pelos seus direitos, e dependem dos adultos para pensar sobre suas vidas. Elas se encontram em um lugar tão periférico, inclusive, por que não conseguem produzir um material que fale sobre elas produzido por elas mesmas (DIP, 2016, p. 20).

Pensando essa desvantagem em como o pensamento infantil é observado pelo adulto e sentido pela criança, Corsaro (2011) realizou uma abordagem etnográfica e passou a fazer parte de grupos de crianças. Ao ser aceito por elas, dedicou sua vida acadêmica à Sociologia da Infância, sendo um dos principais responsáveis pelo seu desenvolvimento. Para Müller e Carvalho (2013),

é a criança que pode nos mostrar seu mundo; e, uma vez aceito pelo grupo, ele procura entendê-lo a partir da perspectiva da criança, por meio de observações contextualizadas em seu ambiente habitual, registradas em notas de campo, fotografias, vídeos, e depois analisadas no que ele chama de abordagem micro, ou sociopsicológica.(MÜLLER; CARVALHO, 2013, p. 45).

As autores evidenciam a importância de vivenciar detalhes do universo infantil, percebendo a criança um ser social, produtor de cultura, construindo sua identidade a partir das formas pessoais de lidar com suas alegrias, frustrações e com o próprio medo pelo processo de criação e imaginação, fato que ocorre independente do grupo que ela faz parte. Corsaro (2011, p.15) também compactua com o mesmo pensamento ao considerar que “as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas”. O que simplifica o conceito de Sociologia da Infância a partir das experiências vivenciadas pelas crianças.

Com as crianças de quilombo, a produção da sua cultura é afluída na ancestralidade africana e afro-brasileira. Nos quilombos de Gurugi e Ipiranga, as crianças, no convívio com a comunidade, trazem junto a sociologia infantil e a construção identitária a marca da diferença, principalmente, nos espaços em que “alguns grupos étnicos são vistos com mais importância que outros” (SILVA, 1999, p.11).

A cultura infantil vai sendo redimensionada ao longo da infância, e, “embora

seja um período temporário para a criança, é uma categoria estrutural permanente na sociedade” (CORSARO, 2011, p. 42), considerando que ela faz parte de dois grupos culturais, o seu próprio grupo e aquele que os adultos moldam para ela. Nesses espaços, a criança interliga-os simultaneamente e atribui sentido ao próprio universo, em suas relações naturalmente públicas e coletivas pelas linguagens, e às rotinas culturais evidenciando a “Cultura de Pares”.

As contribuições de Corsaro (2011) na Sociologia da Infância enfatizam a seriedade quanto ao tratamento dessa fase. A forma de estabelecer vínculos com seus pares, desafiar os adultos, criar laços de amizade, inclusive a autoproteção quanto aos conflitos internos e as relações com o faz de conta, são elementos da competência social (MÜLLER; CARVALHO, 2013) com características e funções próprias da criança em seu próprio fundamento infantil, sem a preocupação do que virá a ser a fase adulta.

Na infância quilombola, esses aspectos não são dissociados, pelo contrário, são centrados na “cultura de pares” (CORSARO, 2011, p. 42). As crianças externam as características do grupo social do qual faz parte. E isso compõe uma forma contemporânea de pensar a Sociologia da Infância. O autor explicita seu ponto de vista pela seguinte argumentação:

As crianças produzem uma série de culturas locais que se integram e contribuem para as culturas mais amplas de outras crianças e adultos a cujo contexto estão interligadas. Esses processos variam ao longo do tempo e entre essas culturas, e a documentação e compressão dessas variantes devem ser um tema central na nova Sociologia da Infância (CORSARO, 2011, p. 127).

Os aspectos culturais, sociais e aqueles relativos ao ambiente do qual a criança faz parte, incluindo todo o seu contexto histórico, são premissas da Sociologia da Infância, sendo, portanto, elementos temporários e estruturais. Esses elementos ampliam o conceito de infância numa proporção do que é vivenciado por ela no ambiente do qual faz parte: seus costumes, seu lugar, sua subjetividade e seus pares.

Na infância quilombola, essas ideias são reafirmadas, porém, sendo necessário acrescentar a seguinte consideração: no Brasil, a infância quilombola está entrelaçada com a história da mulher negra de quilombo e em todo processo histórico que esta precisou superar, desde as leis abolicionistas até os dias atuais.

Outro fator relevante está diretamente relacionado ao trabalho infantil, que perdurou por muito tempo, afastando as crianças quilombolas do direito à infância e à educação, o que contribuiu para o aumento dos dados de evasão escolar. Esses fatores são oriundos das disparidades e desigualdades da nossa sociedade que “ocasionaram grandes distorções que se fizeram e se fazem repercutir de variadas formas em nossos dias” (VIVEIROS, 2006, p. 5). Uma discrepância entre o tratamento da infância branca e a infância negra quilombola.

A infância quilombola vem passando por um processo de ressignificação respaldado na legislação e na autoafirmação do negro quilombola, que mostra a importância de repensar o quilombo como um território marcado por lutas e conquistas do seu espaço, da continuidade de cultura e do direito à escolarização.

A infância quilombola se apresenta ainda embrionária nas políticas públicas direcionadas à situação em que “as representações desta criança permanecem comprometidas com uma sociedade preconceituosa” (VIVEIROS, 2006, p. 9), como se observa nas narrativas históricas que ignoram a história da infância e do corpo negro (NUNES, 2015). Por esta razão, o conceito de infância emerge na “presença e no respeito para com uma diversidade de culturas que são contrastivas, com repertórios simbólicos particulares” (NUNES, 2015, p. 605), com vistas ao multiculturalismo.

Contemplando a existência de diferentes infâncias, a importância da história local, da formação do quilombo e das suas raízes culturais sinalizam as relações para uma Sociologia da Infância problematizadora e em como essas relações são afetadas em suas rotinas culturais, sociais e se fortalecem com a confiança. Particularidades da infância que

estão interligadas no cotidiano dos quilombolas que terão relação com os aspectos do trabalho, da religiosidade e, principalmente da educação, pois é através da transmissão cultural dos saberes tradicionais realizada pelas antigas gerações para as novas e a adesão destas às práticas socioculturais que marcará a construção das identidades (LOPES; OLIVEIRA, 2015, p. 237).

As práticas citadas pelos autores fundamentam o encontro entre as gerações como uma prática educativa para a formação da identidade quilombola. Ações dessa natureza passam a ser estimuladas para o protagonismo infantil, estruturado por um legado cultural para uma linguagem educacional. Os autores Lopes e Oliveira (2015

p. 238) caracterizam as heranças culturais “e práticas socioculturais que são vivenciadas pelos mais velhos e transmitidas às suas crianças. São experiências inovadoras e transformadoras das tradições na formação das identidades”, com vistas à continuidade dos saberes quilombolas.

As vivências das pessoas idosas implementam uma prática pedagógica erguida sobre os pilares da ancestralidade, na medida em que o aprendizado acontece pela construção coletiva entre as crianças e os idosos pela oralidade nas narrativas da vida cotidiana e constituem a história da comunidade. Uma realidade evidenciada nas crianças da EMEIF José Albino Pimentel e nos idosos da comunidade quilombola de Gurugi e Ipiranga, que percebem pelos causos e lendas, os remédios da natureza, as rezadeiras e parteiras, as brincadeiras, as danças, festas e a fundação da comunidade os laços de pertencimento com o lugar onde nasceram e vivem.

Reconhecemos a importância das expressões culturais do lúdico, atento para as diversas formas em que se dão as transmissões de conhecimento às crianças, levando em consideração a função que exerce as brincadeiras, as músicas e as danças nesse processo de formação identitária das novas gerações (LOPES; OLIVEIRA, 2015, p. 239).

As autoras direcionam o diálogo para a Intergeracionalidade e as relações da Sociologia da Infância em uma comunidade quilombola, por todas vivências que fazem parte desse território e suas contribuições para a formação identitária das crianças. Elas salientam como as expressões culturais são compostas pelas memórias e hereditariedades.

O fortalecimento da identidade dá-se pela memória, considerando que as relações identitárias vão ao encontro das ações da memória. Souza (2014, p. 98) conceitua que “a memória é vista como a faculdade humana responsável pela conservação do passado, das experiências vividas”, cabendo associar a memória a experiência. Pollak (1989, p. 201) acrescenta que a memória é ainda “um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes”, incluindo a memória coletividade e as transformações. As duas ideias explicitam a memória num viés identitário encontrados pelo trabalho com a história oral.

É possível destacar que a memória coletiva se torna uma ameaça quando

indaga a algumas conjunturas. Para esses casos, há a imposição do que pode ser lembrado e falado. Esta afirmação pode ser ilustrada com a história da luta pela terra em Gurugi II (vide capítulo 1), resultante de dois assassinatos e muito sofrimento. É perceptível como essas lembranças coletivas estão guardadas num lugar de dor. E por este motivo deixam de ser lembradas como conquista, como resistência. Por isso,

A fronteira entre o dizível e o indizível, o confessável e o inconfessável, separa, uma memória coletiva subterrânea da sociedade civil dominada ou de grupos específicos, de uma memória coletiva organizada que resume a imagem que uma sociedade majoritária ou o Estado desejam passar e impor (POLLAK, 1989, p. 8).

O que se pode dizer aparece nos livros sobre a história afro-brasileira e o que não se pode dizer passou um longo tempo guardado na memória das pessoas que trouxeram marcas de opressão, violência, discriminação e resistência pela luta dos seus antepassados. E, mesmo diante de tamanhos empecilhos, a referência do passado se manteve como fortalecimento que define um lugar socio-histórico, que unifica grupos pela coesão das suas ideias, suas culturas memórias e sua identidade.

Sendo indissociáveis os conceitos de memória e identidade, é compreendido que a memória, seja individual ou coletiva, contribui para a formação da identidade constituindo um ciclo entre as gerações de crianças e idosos. As crianças da atualidade aprendem naturalmente o que vivenciam com seus pais e avós, que também já foram crianças e aprenderam esses costumes com seus antepassados. E isso configura a continuidade dos saberes ao longo do tempo, uma vez que reafirma o caráter coletivo da memória e da construção da identidade.

Nutrir as raízes culturais pela intergeracionalidade, permite a conscientização das crianças numa perspectiva educacional, tornando possível conhecer a história do seu povo pela própria voz. Assim, a cultura quilombola vai se mantendo viva pela oralidade e hereditariedade. Para Hall (2003, p. 38), esse fato é reconhecido como “manutenção de identidades racializadas, étnico-culturais e religiosas”, que atenta às aceitações das características identitárias, variam de pessoa para pessoa, ainda que dentro de um mesmo grupo, promovendo ainda a perpetuação cultural étnica. Ao discutir etnia, o autor aponta para a importância do reconhecimento cultural para a

identidade étnica.

Quanto maior a relevância da "etnicidade", mais as suas características são representadas como relativamente fixas, inerentes ao grupo, transmitidas de geração em geração não apenas pela cultura e a educação, mas também pela herança biológica, inscrita no corpo estabilizada, sobretudo, pelo parentesco e pelas regras do matrimônio endógamo, que garantem ao grupo étnico a manutenção de sua "pureza" genética e, portanto, cultural (HALL, 2003, p. 38).

Nessas circunstâncias, as relações étnicas alcançam a proporção biológica pelos traços genéticos, mesclados à hereditariedade cultural. Pelos valores que constituem as suas histórias de vida, passa-se a compreender o seu modo de se vestir e se pentear ou como mantêm sua culinária e agricultura. O pertencimento da criança quilombola ao seu território contribui para a construção da sua identidade, visto que dialoga com a identidade cultural e a etnia numa visão híbrida, na medida em que é formada por aspectos diferentes. Acrescenta-se também que Hall (2006) ao tratar dos jogos das identidades e suas consequências políticas, extingue a identidade singular, a fim de reforçar a ideia de hibridismo cultural.

Hall (2006, p. 62) acrescenta a discussão da etnia e da diversidade cultural nas nações modernas e afirma que o termo etnia é utilizado ao nos "[...] referirmos às características culturais – língua, religião, costume, tradições, sentimentos de 'lugar' – que são partilhadas por um povo". O autor remete aos híbridos culturais considerando a identidade individual e coletiva que são representadas pelo mesmo indivíduo.

Pelo hibridismo cultural, a educação numa perspectiva dos Direitos Humanos, torna-se o esteio de práticas educativas alçando a equidade nas relações sociais. É compreensível que a palavra "Educação" expresse uma magnitude por tudo o que representa dentro e fora da escola e em todos os espaços e contextos. Carlos (2016) contempla a educação do saber pela experiência, aprofundando esse termo pela perspectiva da concepção e do conceito.

[...] embora a educação se faça presente em todas as sociedades humanas, e sua existência varie de acordo com o tempo e o lugar, em função do público e dos fins sociais estabelecidos por diferentes grupos e formações sociais, ela conserva traços comuns, identificadores de uma existência própria e particular de um fato social. [...] concebe(ndo) a educação como uma ação exercida pelas

gerações adultas sobre as gerações mais novas, visando despertar e incutir na criança a cultura exigida pela sociedade da qual ele faz parte (CARLOS, 2016, p. 27).

A educação, enquanto concepção, é compreendida e entrelaçada pela memória individual e coletiva dos grupos. Pelo viés conceitual, Carlos (2016, p. 31) vislumbra que a finalidade da educação reside em como “desenvolver intencionalmente nos indivíduos determinados modos de pensar, de sentir e de agir sobre a realidade”. Pelo conceito, a educação caminha na perspectiva da identidade.

A educação quilombola na perspectiva dos Direitos Humanos é sistematizada com vistas a construir uma sociedade mais justa e democrática. Que tem como pressuposto “o reconhecimento do outro como sujeito de direito e ator social” (CANDAU, 2013, p. 37). Um ser humano em formação para (re)pensar sua representação no espaço coletivo.

Trilhar o caminho de práticas educativas em Direitos Humanos é uma escolha para a educação libertadora e ativa, descentralizada e que promove a abertura de espaços para uma mediação sociocultural e política.

Os Direitos Humanos, do ponto de vista histórico, carregam e traduzem na realidade uma utopia. Nesse sentido, se convertem numa plataforma emancipatória em reação e em repúdio às formas de exclusão, desigualdade, opressão, subalternação e injustiça. A Educação em Direitos Humanos combina sempre com o exercício da capacidade de indignação com direito à esperança e admiração da/pela vida, a partir do exercício da equidade que nasce da articulação dos princípios de igualdade e diferença (CANDAU, 2013, p. 47).

Legalmente, em 2003, foi lançado o Plano Nacional de Educação - PNEDH subsidiado em diversas iniciativas internacionais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas – ONU, em 1948. O PNEDH em seus objetivos contemplou a construção de uma sociedade justa e democrática, fomentando iniciativas envolvendo o poder público e a sociedade civil. O documento interligou diversas áreas com o objetivo de:

Propor a transversalidade da educação em direitos humanos nas políticas públicas, estimulando o desenvolvimento institucional e interinstitucional das ações previstas no PNEDH nos mais diversos setores (educação, saúde, comunicação, cultura, segurança e justiça, esporte e lazer, entre outros) (BRASIL, 2007, p. 26).

Ao propor a transversalidade, o PNEDH incentivou um atendimento integral da pessoa humana representando uma cultura de direitos. A Educação em Direitos Humanos - EDH passou também a ser mesclada no conteúdo curricular nas dimensões de habilidades, valores, comportamentos, atitudes e ações, norteados a educação em Direitos Humanos notoriamente coletiva, democrática e participativa.

Outro objetivo do PNEDH foi incentivar a implementação de Diretrizes para a Educação em Direitos Humanos que se consolidou em 2012 como um dispositivo para a formação política, ética e crítica. Nas escolas, as Diretrizes Curriculares para a Educação em Direitos Humanos legitimaram o fortalecimento de práticas para a consciência cidadã pela diversidade, igualdade e inclusão. Para essa efetivação foi

[...] imprescindível, nos diversos níveis, etapas e modalidades de ensino, a criação de espaços e tempos promotores da cultura dos Direitos Humanos. No ambiente escolar, portanto, as práticas que promovem os Direitos Humanos deverão estar presentes tanto na elaboração do projeto político-pedagógico, na organização curricular, no modelo de gestão e avaliação, na produção de materiais didático-pedagógicos, quanto na formação inicial e continuada dos/as profissionais da educação (BRASIL, 2012, p. 521).

Essas diretrizes alcançaram, na teoria, anseios para a concretização de uma Educação em Direitos Humanos (EDH), por atingir o coração da escola: o projeto político pedagógico. Gestores e equipes pedagógicas deveriam apresentar a comunidade escolar propostas e práticas para uma organização curricular que contemplasse a EDH. Esse desafio teórico esbarrou na prática escolar, numa realidade de despreparo dos profissionais da educação ao tratar a construção dos projetos políticos pedagógicos como um documento burocrático e distante da realidade.

Ainda sobre a oportunidade de validar a EDH no espaço escolar pelos projetos políticos pedagógicos, foi uma reflexão para a mudança necessária e possível ao tratar da discriminação, do bullying, da evasão e indisciplina. Uma realidade comum dentro das escolas, sendo perceptível o desafio de não conhecer ou não incorporar a EDH de forma crítica ao currículo escolar o que torna perceptível o processo lento das formações docentes confrontado as demandas emergentes dentro da realidade escolar.

As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos foram estabelecidas numa visão ampla de respeito e responsabilidades em defesa da

dignidade humana individual e coletiva, entendidos no Artigo 3º, de acordo com os seguintes princípios:

Art. 3º A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios: I - Dignidade humana; II - Igualdade de direitos; III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; IV - Laicidade do Estado; V - Democracia na educação; VI - Transversalidade, vivência e globalidade; e VII - sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2012, p. 532).

Esse artigo contempla a magnitude do todo e o respeito às individualidades. Assegurando a liberdade e a preservação à vida humana. É relevante o entendimento de respeito às diferenças para que estas não se transformem em critérios de desigualdade. A educação quilombola também se fundamenta nesse artigo e por extensão a ações de reconhecimento das diferenças, diversidades e práticas educativas transversais para uma educação integral como propõem as diversas formas de educar, inclusive, pela Intergeracionalidade.

Práticas educativas por intermédio da intergeracionalidade se configuram em perspectivas comuns, antidiscriminatórias que proporcionam resultados propositivos por utilizar “metodologias ativas, participativas, personalizadas e multidimensionais, articuladoras das dimensões cognitiva, afetiva, lúdica, cultural, social, econômica e política da Educação” (CANDA, 2015, p.149). Essas formas diferenciadas de pensar o fazer pedagógico culminam numa educação permeada pelos fundamentos de uma pedagogia crítica em Direitos Humanos sustentada pelos direitos à igualdade e à diferença.

Na ideia contrária à EDH, está a falta de crença na justiça internalizada pela impunidade, a sociedade passou a exigir investimentos em segurança, secundarizando a educação pelo imediatismo, pois, superar essa realidade exige um grande investimento financeiro. De forma imediatista, espera-se que o estado supere sua fragilidade, revertendo a ideia de que os Direitos Humanos “defendem apenas bandidos”.

Essa problemática social advém dos questionamentos diante da possível igualdade perante a lei. Ao colocar em relevo a EDH, são trazidos processos que (des)constroem certezas. O que precisa ser uma constante se existir o desejo de

uma sociedade tanto democrática, pelos direitos adquiridos, quanto cidadã pelos direitos iguais. É essencial implementar

As ações afirmativas, como políticas compensatórias adotadas para aliviar e remediar as condições resultantes de um passado de discriminação, cumprem uma finalidade pública decisiva para o projeto democrático: assegurar a diversidade e a pluralidade social. Constituem medidas concretas que viabilizam o direito à igualdade, com a crença de que a igualdade deve moldar-se no respeito à diferença e à diversidade. Por meio delas transita-se da igualdade formal para a igualdade material e substantiva (PIOVERSAN, 2005, p. 49).

As ações afirmativas, como reparo social, atentam para o multiculturalismo, alertando para interação existente entre identidade e Direitos Humanos, numa perspectiva de uma construção livre e democrática, visto que a construção de uma cultura de EDH está em todos os âmbitos da educação além da escola e da família.

Trata-se de uma construção histórica não surgida da dinâmica social espontânea, mas pela progressiva tomada de consciência, desmistificando algumas visões do senso comum que desconhecem a especificidade dessa construção (CANDAU, 2015). Nessa “desconstrução” é entendido que

O que estamos querendo trabalhar é, ao mesmo tempo, negar a padronização e também lutar contra todas as formas de desigualdades presentes na nossa sociedade. Nem padronização nem desigualdade. E sim, lutar pela igualdade e pelo reconhecimento das diferenças. A igualdade que queremos construir assume a promoção dos direitos básicos de todos e todas. No entanto, esses todos não são padronizados, não são os “mesmos”. Têm que ter as suas diferenças reconhecidas como elemento de construção da igualdade (CANDAU, 2015, p. 90).

A intergeracionalidade pelas práticas educativas em Direitos Humanos proporciona oportunidades que favorecem a “tomada de consciência da construção da nossa própria identidade cultural” (CANDAU, 2010, p. 25). Na educação quilombola, essas práticas evidenciam o caminho de luta do negro pela sua experiência de escravização, discriminação e subalternização sobrepondo uma construção identitária consciente e equilibrada.

É importante transcender uma suposta democracia racial para uma relação étnico racial numa perspectiva de direito e reconhecimento por tudo que o negro representa para a formação da país. Embora todos os espaços sejam

corresponsáveis por uma sociedade mais justa e igualitária, a escola é um espaço especialmente propositivo no cumprimento aos dispositivos legais, como a Lei 10.639/03.

O respeito à pluralidade constitui requisito fundamental na construção da cultura dos Direitos Humanos, pois implica reconhecimento do Outro, de seus valores e costumes. A igualdade, assim como a diversidade, são princípios fundamentais da democracia, e as escolas bem como demais instituições educativas podem fomentar a interação e a convivência social nesta perspectiva (CANDAU, 2013, p. 128).

Uma educação em Direitos Humanos implica em uma série de investimentos. A formação docente, prevista pelas Diretrizes, é fundamental para o educar voltado para igualdade, alteridade e democracia. A partir de uma nova postura docente, é possível pensar em formas de educar para a dignidade humana. Nas relações étnico-raciais, as mantenedoras (prefeituras, governo dos estados e etc.) das entidades educativas precisam entender com nitidez que nesses grupos as formas de educar precisam ser estimuladas a ocupação de outros espaços. O território e todas as pessoas que dele fazem parte são corresponsáveis desse aprendizado.



direito público subjetivo, almeja-se que todos e todas tenham acesso à educação. E isso se refere a todas as instituições formais e informais, e não somente a escola.

Pela função política da educação, espera-se que esta seja responsável em manter plena organização dos anseios da humanidade, para que o ensinamento seja transformado em aprendizagem numa constante rapidez. É entendido que as funções social e política da educação exercem ligação direta com a (re)produção do conhecimento, no tocante ao que se reproduz pelos educadores e se produz para a construção desse saber.

[...] conclui-se que a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento. É realizando-se a especificidade que lhe é própria que a educação cumpre sua função política (SAVIANI, 1989, p. 88).

O autor permite o entendimento de que a educação é política quando exerce sua função social. Ao compreender a relação social e política da educação, a escola como a principal instituição responsável pela educação formal, tem seu papel delineado como o eixo norteador entre o ensinar e aprender. No Brasil, as expectativas de aprendizagem estão presentes em todos os níveis e modalidades de ensino. Ao observar as cobranças do cotidiano escolar, surge o questionamento fundamentado na função da escola e se esta consegue atender a demanda emergente considerando fatores como o sucateamento, a ausência de recursos tecnológicos e a disparidade entre o que é ensinado e o que o estudante deseja aprender. Pelo lado de fora da escola, é percebido que as exigências da sociedade não são contempladas por ela e em seu espaço interno:

Parece haver uma percepção generalizada de que não estamos respondendo de modo adequado as exigências da sociedade atual em relação à educação escolar. Existe um forte clamor por uma educação de qualidade, contínuo e intensamente repetido (CANDAU, 2015, p.17).

A autora sinaliza uma realidade constante na escola que “sente culpa” por não atender às exigências da sociedade. O que reflete nos profissionais a realidade ao perceberem que o modo de educar precisa ser repensado. De fato, não existe uma “receita pronta”, mas a amplitude do fazer pedagógico aponta inúmeros horizontes com diversas experiências exitosas. Neste estudo, a realidade do educando pelos saberes escolares de sua comunidade, no contexto da educação

quilombola com o cinema, está em consonância com um diálogo propositivo a (re)pensar a escola e novas concepções de aprendizado.

Enquanto arte, o cinema apresenta um caráter popular. Atualmente, as tecnologias facilitaram esse acesso numa simplicidade que as pessoas não precisam ser cineastas para entender. E com relação ao uso pedagógico Napolitano (2009, p.11) afirma que “dos mais comerciais e descomprometidos aos mais sofisticados e “difíceis”, os filmes têm sempre uma possibilidade para o trabalho escolar.

A arte cinematográfica, ao envolver elementos sensoriais como a imagem (e seu movimento), os sons e as emoções, pode se transformar dentro da escola em um “fio condutor da imaginação e da criatividade, inventando elementos, expressando sentimentos e manifestando diferentes formas de entender a vida” (LOPES, 2013, p. 3). Ou simplesmente, pode nos levar a aprender a respeitar as diferenças entre o “eu” e o “outro”.

Historicamente, cinema e educação surgem como processo de socialização na contemporaneidade. Duarte (2002, p.14) apresenta o cinema como uma prática social capaz de influenciar na formação social das pessoas, ao comparar as que têm acesso aos cinemas com as que não têm. Christofolletti (2009) acrescenta que

[...] o cinema ajuda a preencher a rotina humana. É obra de arte, entretenimento, digestivo cultural. Mas também é janela, vitrine e espelho: nele, observamos outras realidades, admiramos nossos escolhidos e reconhecemo-nos de relance [...] (CHRISTOFOLETTI, 2009, p. 605).

Duarte (2002) e Christofolletti (2009) destacam a importância do cinema para a educação e para socialização, visto que desenvolve a formação cultural e cognitiva do ser humano. Nas escolas, especialmente, passa a assumir uma prática pedagógica ao alcance das estantes. Primeiro pelos vídeos cassetes, logo depois pelos DVDs e instantaneamente nas redes sociais.

Assim, o cinema doméstico passa a fazer parte do cotidiano das crianças e adolescentes alargando as chances de aproximação da prática escolar. O que fortalece a ideia de que cinema e educação podem caminhar unidos e contribuir para a formação humana.

A Pedagogia do cinema surge como uma forma de educação pela sensibilidade das imagens, do movimento e dos sons. Uma forma artística que se

amplia para a interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transversalidade. Mais do que um recurso, uma possibilidade para um educar para o respeito a diversidade.

Essa atmosfera cultural permite argumentar o que se compreende como Pedagogia do Cinema e o que ela propicia no campo educacional e, em específico, no contexto da realidade da educação quilombola.

A história do cinema não teve início pelo interesse financeiro, mas passou por um processo de industrialização e comércio, distanciando o acesso das bases populares. Duarte (2002) traz a importância que deveria ser atribuída a esse audiovisual pelos professores.

Nas sociedades mais ricas e desenvolvidas do mundo contemporâneo, bens culturais audiovisuais, incluindo os cinematográficos, são considerados recursos estratégicos para a construção e a preservação de identidades nacionais e culturais. Tanto é que ocupa lugar privilegiado na agenda de negociações e acordos internacionais da Organização Mundial de Comércio, que envolve as maiores nações do mundo. Esse fato deveria ser suficiente para que educadores encarássemos a questão com a seriedade que ela merece. (DUARTE, 2002 p.19).

Em nosso país, as iniciativas ainda são pequenas mediante a amplitude que envolve a arte cinematográfica. Embora as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDICs se aproximem do contexto escolar incentivando vídeos e produções domésticas, ainda existe uma resistência na aceitação e na forma de conduzir as atividades com audiovisual dentro da escola.

Levantar questionamentos quanto a afinidade entre cinema e a educação é perceber como o cinema pode alimentar a educação substanciando um aprendizado consistente. Docentes devem estar atentos a como os educandos e educandas se envolvem direta e indiretamente com as imagens e filmes na atualidade.

Entrelaçadas com o letramento, a arte cinematográfica proporciona o estímulo da leitura, por tratar-se da multimodalidade de alcance verbal e não verbal, formando os leitores em compatibilidade com o mundo do qual esses fazem parte. Rojo (2012 p. 21) afirma que para “Tornar-se multiletramentos são necessárias novas ferramentas – além da escrita manual [...] e impressa [...] - de áudio, vídeo, tratamento de imagem, edição e diagramação”.

Essa perspectiva educativa estreita a relação entre o cinema e o letramento, porque vislumbra o leitor como um ser social que vive a tecnologia numa perspectiva

educativa para interpretação e vivência dentro e fora da escola. Rojo (2012) reconhece também o audiovisual como uma nova ferramenta necessária para o letramento como possibilidade além da escrita.

Existem formas variadas de abordar o cinema na escola e o uso diferencial do cinema pode contemplar todas as idades, pois “o cinema não é, de modo algum, isolado e autônomo” (CARRIÈRE, 2006, p. 38). A cooperatividade tende a validar essa prática não apenas como uma ferramenta pedagógica, mas como uma linguagem educativa.

Na educação, uma ferramenta pedagógica é reconhecida como um caminho, uma forma de alcançar um objetivo. Almeida (2017, p. 6) define que “tudo pode ser pedagogizado, isto é, qualquer coisa inicialmente alheia à escola pode ser usada para se atingirem os fins pedagógicos historicamente assumidos pela instituição”. A subordinação do fazer pedagógico pela arte cinematográfica precisa ser desconstruída, pois instrumentalizar o cinema inferioriza a estética, o pensamento e a criação.

Tal concepção parte do pressuposto de que o aluno/espectador é passivo, portanto, manipulável, e que o cinema, orientado pelo e para o mercado, estaria a serviço da alienação, cabendo ao professor a incumbência de uma pedagogia crítica (ALMEIDA, 2017, p. 7).

Uma linguagem educativa descentraliza o docente, que passa a mediar os conhecimentos possibilitando uma interação coletiva. O cinema é artístico, social, político, cultural, formativo e, portanto, educativo. E, ao ser usado como uma ferramenta subalterna, seu potencial é minimizado e muitas vezes confundido com o cinema compensatório, como uma forma de ganhar o tempo do estudante pela distração. O que também é uma forma de manipulação.

A dicotomia entre ferramenta pedagógica e linguagem educativa perpassa entre as situações que acontecem e as que podem ser criadas no cotidiano escolar. Não é apenas “educar pelo cinema” e sim “educar para o cinema” e “educar com o cinema”.

Embora haja a liberdade para ser utilizada de inúmeras formas, a arte cinematográfica, enquanto ferramenta pedagógica, é um educar pelo cinema. O professor tem um conteúdo para ser ministrado e faz o uso deste para esclarecer as

possíveis dúvidas dos estudantes ou apenas ilustrar uma aula ou aproveitar o audiovisual como um recurso.

O cinema também está na escola de forma bem menos interessante, mas eventualmente necessárias: ocupando o lugar do professor que faltou, acolhendo as crianças em uma sala fechada em dia de chuva ou na sala com ar-condicionado em dias de extremo calor (MIGLIORIN, 2015, p. 33).

O autor faz uma referência as realidades da escola, em que os equipamentos de audiovisual estão distantes das crianças em salas isoladas, sendo evitado seu uso para que não quebrem ou danifiquem. E ainda, o cinema também é uma diversão, mas, quando é reduzido a exibição para cumprir horário, é extinguido o direito de aprendizagem e de reflexão, sendo minimizado, inclusive, o potencial de criação.

Para solidificar a arte cinematográfica como linguagem educativa, é essencial educar para o cinema. É indispensável que o estudante seja preparado constantemente para as imagens. Preparar também para a estética da visão, percepção e a reflexão. E, paulatinamente, desmistificar que uma atividade com cinema pode ser mais que uma recreação. Ela é, sobretudo, um momento de aprendizado, pois o estudante não apenas é um espectador. Sobre este termo existe a compreensão de que

Esse sujeito não é de definição simples, é [de] muitas determinações diferentes, até contraditórias, intervêm em sua relação com uma imagem: além da capacidade perceptiva, entram em jogo o saber, os afetos, as crenças, que por sua vez, são muito modelados pela vinculação a uma região da história (a uma classe social, a uma época, a uma cultura (AUMONT, 1993, p. 77).

Aumont (1993) sensibiliza a figura do espectador como um ser social, um sujeito com suas culturas e conhecimentos. Ele configura três modos de relação entre a imagem e quem a observa (simbólico, epistêmico e estético). Como um símbolo, pela sua representação; epistêmica pela informação visual e não visual que traz consigo; e estética pela beleza e pelo que tende a despertar nas pessoas.

Duarte (2002, p.65) complementa que o espectador “não é vazio nem, muito menos, tolo”. Todas as suas referências culturais “interferem no modo como ele vê e interpreta os conteúdos da mídia”. Educar para o cinema é preparar o estudante

para experienciar novos sentidos e olhares a partir das próprias vivências. Algo que pode ser motivado desde a infância, pois, quanto mais jovem for o incentivo do cinema na educação, mais cedo será possível formar para a sensibilidade da arte e com ela formar criticidade.

O cinema é a arte do visível, a que foi dada a capacidade do relato, graças ao movimento. E, também, sem dúvida, muitas outras capacidades, várias delas ainda desconhecidas. Ninguém disse que o cinema é somente um artefato para se contar histórias. Quiçá, pudesse-se dizer que, no cinema, do que se trata é do olhar, da educação do olhar. De precisá-lo e de ajustá-lo, de ampliá-lo e de multiplicá-lo, de inquietá-lo. O cinema abre-nos os olhos, os coloca na justa distância e os põem em movimento (TEIXEIRA; LARROSA; LOPES, 2006, p. 12).

Os autores enfatizam as capacidades que poderão emergir a partir do movimento que o cinema propõe como artístico e educativo. Ressaltam incontáveis formas que podem agregar aprendizado. Destacam a importância de aprender a olhar e a sentir para a sensibilidade educativa e significativa. Educar com o cinema é consolidar um elemento estruturante para o incentivo à criação, uma prática referencial a atender a educação contemporânea.

Educar com o cinema não questiona as metodologias que aproxima o cinema com a educação, mas reconhece toda a caminhada e contribuições que a arte cinematográfica acrescentou às práticas pedagógicas desde a exibição para ganhar tempo, ilustrar conteúdo e ampliar a percepção, uma vez que o cinema de todas as formas em todos os moldes contribuiu com a educação. Esses passos foram essenciais para que fosse alcançada a perspectiva de educar com o cinema aprendendo a olhar para criar.

Com a fluidez das informações, tornou-se preciso filtrar elementos aproximando interesses educativos. O uso constante e crescente das TDICs justifica que os educandos precisam aprender a observar. Fomentar a criação não se trata de fazer por fazer, mas viabiliza uma abordagem crítica dos Letramentos Digitais<sup>17</sup>, aproximando a tecnologia, a arte e a multimodalidade, resgatando os educandos para uma forma de educar mais relacionada com a sua realidade. Refletindo sobre a

---

<sup>17</sup> Letramentos Digitais: “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente de comunicação digital” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016 p.17).

tecnologias na atualidade, a perspectiva de educar com o cinema consiste em iniciativas que:

Idealizam uma escola que possa abrigar o cinema de maneira ativa, criativa, sensível e crítica. Mais que isso: esperam que o cinema, como esse outro que adentra à escola para provocar a prática de uma pedagogia tradicional, transforme a própria escola (ALMEIDA, 2017, p.11).

O autor se refere a esse “outro” como uma das formas de (re)pensar a escola tradicional. O “outro” não se trata de um paradigma, mas de um questionamento com o intuito de problematizar a realidade de uma escola do passado para educandos do futuro. O tradicionalismo, ao imperar na educação, fecha as portas da criatividade e do “respeito aos saberes dos educandos” (FREIRE, 1996, p. 33), porque cristaliza o saber escolar como único, porém, que não atende a necessidade do educando que tem a sua disposição abundantes recursos digitais.

Não significa que o cinema pode resolver todos os problemas da escola atual, mas é uma forma de ampliar a possibilidade de escolhas, visto que vislumbra o protagonismo e descentraliza o docente, pois este não é o detentor do conhecimento. Aproxima as disciplinas, dado que facilita a transversalidade e a interdisciplinaridade, resgata a realidade com sensibilidade, porque sugere a aprendizagem, a alteridade e a criação.

O cinema não é a única atividade com teor de repensar as formas de educar. Existem muitas iniciativas exitosas no fazer diferenciado. O que é apresentado neste contexto é o diálogo do cinema com a educação e a problematização de alguns caminhos, pois não existem caminhos contrários que almejam uma educação crítica, existem caminhos diferentes.

Mesmo não sendo o único responsável pelo processo educativo, se o docente não abdicar da postura centralizadora do conhecimento, o educando tende a reproduzir e não a criar. A iniciativa de educar com o cinema surge da relação conflituosa entre a educação bancária e a problematização para a inquietude e para a liberdade. Docentes não são subtraídos ou rejeitados e não perdem o espaço nessa forma de educar, apenas estimulam uma pedagogia:

Tomada pela emancipação pressupõe então uma cena em que os alunos e professores, não apenas possuem formas de circular entre os signos e saberes que já possuem, como são capazes de agir, traduzir e associar seus conhecimentos a novas poéticas e novos signos (MIGLIORIN, 2015, p. 70).

Enquanto signo, o cinema assume uma linguagem para o letramento, haja vista que atende a multimodalidade, mas também é imerso nos significados e sentimentos. O cinema é provocante, instabilizante e afeta os sentidos, características que desafiam constantemente as possibilidades de percepção e criação. Signos e saberes se encontram pela *práxis* pedagógica, resultando em novas formas de provocar, instabilizar e afetar docentes e educandos, revelando uma prática respaldada no respeito e na confiança.

Nas relações de estética, o cinema aproxima formas de reinventar a educação, já que associa a cognição ao emocional, proporcionando reflexões guiadas pela importância das imagens e do movimento na escola e na vida das pessoas. Essas considerações conduzem a percepção das possibilidades possíveis entre educação e o cinema, porque

Com o cinema como parceiro, a educação se inspira, se sacode, provoca as práticas pedagógicas esquecidas da magia que significa aprender, quando o “faz de conta” e a imaginação ocupam lugar privilegiado na produção sensível e intelectual do conhecimento (FRESQUET, 2017, p.20).

A autora atenta a beleza pela arte e pelo cognitivo como premissas de práticas pedagógicas realizadas com o cinema como linguagem. Acreditar nessa manifestação da linguagem impacta e inspira formas de educar. As formas diferenciadas de sentir o cinema podem tomar proporções diversas e a partir dessas proporções esse processo se reconstrói.

As discussões tecidas traçaram as percepções e os desafios de uma educação em valores na escola, evidenciando a importância da ética no convívio social e a contribuição do cinema como uma prática pedagógica no cotidiano escolar. Ao aproximar tais reflexões, é notável como a prática do cinema tende a acrescentar alternativas a educação, sendo essa prática já reconhecida e disseminada como meio de comunicação.

O cinema é tido como um dos mais poderosos meios de comunicação de massa do século XX, razão pela qual não se pode ignorar a força, nem malbaratar o grande poder de educação, oferecido por esse meio. Os filmes são uma fonte de conhecimento e se propõe, de certa forma, a “reconstruir a realidade”. A linguagem cinematográfica tem o mérito de permitir entre filmes e imaginário social aconteça. (SILVA, 2007, p. 51).

A autora destaca a relação do cinema com a sociedade por uma trajetória que antecede sua relação com a educação. É enfatizada a potência do cinema como meio de comunicação e como possibilidade de uma proposição pedagógica. Esse reconhecimento foi paulatinamente permeando uma construção que culminou no reconhecimento legal das atividades de cinema dentro da escola, como uma prática institucionalizada e legitimamente assegurada no cotidiano escolar.

Em 2014, a Lei 13.006<sup>18</sup> altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornando obrigatória a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Como componente transversal, o cinema nacional passou a ser acessível obrigatoriamente por, no mínimo 2 (duas) horas mensais. A obrigatoriedade do cinema na escola possibilita rever a ideia de que o cinema não é aula, e propicia ações para uma inteligência sensível e edificante.

A Lei 13.006/14 faz um destaque a produção cinematográfica nacional, instigando a busca de filmes brasileiros como grande contribuição. Filmes estes que foram sufocados durante décadas pelas grandes produções internacionais. O cinema nacional sempre foi inferiorizado à pornografia e à vulgaridade do vocabulário, a lei incentivou o conhecimento e estímulo à criação de obras nacionais.

O acesso ao cinema na escola torna-se legítimo, mas desconhecido por muitos professores, quando poderia ser explorado ampliando suas possibilidades como uma linguagem e ainda como um elemento estruturante para aulas significativas. Cabe ressaltar a dificuldade na comunicação e a longa e desgastante trajetória percorrida entre uma lei ser oficializada e implementada, principalmente, no contexto educativo. Fato que evidencia uma lacuna entre quem pensa a educação e quem a põe em prática.

Fresquet (2015), ao acompanhar a legalidade da Lei 13.006/14 e os desafios

---

<sup>18</sup> Lei 13.006 Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica.

de sua efetivação, discorre sobre o fortalecimento da educação com o cinema ao apostar

[...] em um cinema que, no encontro com a escola, venha a produzir aprendizagens várias, inclusive de conteúdos, mas como efeito e não como objetivo. Muito mais promovendo ações de emancipação intelectual, de construção de pontos de vista e de escuta do mundo, como possibilidade de imaginá-lo de um outro modo (FRESQUET, 2015, p. 16).

Fresquet (2015) incitou a sutileza ao diálogo entre cinema e educação, sinalizando a perspectiva de criação, mas reconhece também que efetivar a lei depende da relação “educando-educador-filme nacional” (FRESQUET, 2015, p. 28), pois o que concretiza a lei é a prática dentro da escola. E para que isto aconteça é importante que o debate aconteça primordialmente no espaço escolar.

Garantir o acesso ao cinema nacional na escola possibilita aos educandos problematizar situações diversas intencionando o amadurecimento intelectual. A interatividade entre o cinema e educação, especificamente na escola, amplia a discussão pela lei para criatividade e alteridade ao afirmar que:

[...] essa diretriz legal, ao indicar “exibição de filmes”, reduz as possibilidades de atuação, com isso perdemos a possibilidade de atingir um público variado, pois formula uma resolução atrelada à exibição de um tipo de obra exclusiva, a fílmica. Essa restrição exclui importantes manifestações audiovisuais, [...] tipos de produções que fazem parte da vivência dos jovens de hoje (FRESQUET, 2015, p. 17).

Ao articular este estudo com o cinema, procura-se expandir um espaço ainda pouco explorado na escola, pois a prática do cinema já está consolidada pelas crianças pelas redes sociais e as novas formas de comunicação nos aplicativos de celulares e programas de computador. Alargar esse espaço é trilhar caminhos rumo à alteridade. Para além da lei, é perceptível a aptidão dos educandos em ampliarem seus conhecimentos numa perspectiva prática refletida na autorreflexão.

Por esse viés, as práticas com a arte cinematográficas devem transcender a exibição pela exibição. Docentes podem fundamentar as práticas educativas com o cinema para a inovação e principalmente com aproximação da realidade. Pensando no futuro e experienciando o passado como “a única realidade inquestionável, a única a deixar marcas que podem ser relatadas e até ensinadas” (Carrière, 2006, p. 54). Por isso temos defendido ao longo deste estudo, o cinema como eixo norteador

entre a educação quilombola e a intergeracionalidade.

O docente, ao perceber as possibilidades da arte cinematográfica, poderá superar as fronteiras entre realidade e o contexto social e se aproximar dos educandos. Sobre esta aproximação Fresquet (2017) afirma que

A relação do professor com seus alunos fomenta a necessidade de revisitar a própria infância. Professor, cineasta e artista, todos fomos crianças. Nesse sentido, no seu encontro com os alunos por meio do cinema, o docente se vê diante de uma ponte e de uma ruptura. A ponte nasce da necessidade de buscar a criança que habita nele para que experimente o prazer do cinema (FRESQUET, 2017, p. 52).

As discussões dessa seção foram construídas de forma a justificar a potência que permeia a relação entre cinema e educação. A escola e todos que dela fazem parte são convidados a uma autocrítica, buscando a intencionalidade de se colocar no lugar da criança, como ocorre no entendimento da Sociologia da Infância ao olhar de Corsaro (2011). Ao trazer à criança o que está na memória individual e coletiva de cada um, o docente poderá, pela Pedagogia do cinema, encontrar-se, compreendendo-se mutuamente com seus educandos, respeitando suas complexidades e promovendo uma educação cultural.

#### 4.2 “A GENTE VÊ OS FILMES E SE VÊ NOS FILMES”: FACES E INTERFACES DE EDUCAR PARA OS DIREITOS HUMANOS

Partindo da fala de um participante da turma do 5º ano A, Luiz Romeu, nesta seção analisaremos a perspectiva dos direitos humanos. A narrativa do participante torna perceptível que ele gosta de se ver nos filmes. Muitas crianças da turma também pensam assim. E para refletir essas questões apresento como a Pedagogia do cinema na educação quilombola abriu canal para minha pós-graduação, as faces e interfaces deste fazer pedagógico e algumas discussões voltadas para os questionários e as entrevistas que antecederam os encontros intergeracionais.

A potência evidenciada nos termos Pedagogia do Cinema e Educação quilombola será discutida com vistas as suas variadas dimensões, interligadas as práticas educativas que contribuem para problematizar sobre o cinema na educação quilombola. Reconhecida como uma linguagem, a pedagogia do cinema informa, forma, colabora e por isso educa. As três perspectivas: Formativa, informativa e

colaborativa serão abordadas como forma de justificar essa afirmação.

A primeira perspectiva é a formativa. A educação quilombola cria pelo audiovisual, imagens e áudios o contato da criança com a sua comunidade e essa possibilidade deles filmarem cenas do cotidiano e sobretudo os diálogos com as idosas pode criar condições para a valorização social e humana.

A segunda perspectiva é que o cinema é informativo. Na comunidade, a elaboração e a realização das oficinas que serão abordadas no capítulo seguinte e o contato com as idosas da comunidade contribuiram para este trabalho, para a valorização da figura do idosos, da comunidade e da escola. Pois a comunidade foi a escola e a escola a comunidade.

Na terceira perspectiva, o cinema é colaborativo. Pelo contato das crianças com o cinema, elas podem estabelecer um elo entre a realidade e o imaginário, com o trabalho na comunidade, construindo sua identidade e seu pertencimento.

Nesse contexto, a partir da realidade da Escola Municipal José Albino Pimentel, que atende aos quilombos de Gurugi e Ipiranga, pela Pedagogia do cinema é reconhecida sua realidade social, sendo amplamente educativa. Ao atentar para a memória da realidade dessas comunidades, é percebido como esse tipo de formação contribui na perspectiva dos Direitos Humanos pelos valores sociais e humanos, pois aprender sobre a sua comunidade e o cinema contribui para a formação da identidade da criança quilombola.

A implementação da Escola Experimental de Cinema na Escola Municipal José Albino Pimentel foi o canal para o conhecimento da possibilidade de trabalhar com cinema na educação. Vale destacar que as atividades relacionadas ao cinema na escola até aquele momento ocorriam, exclusivamente, como entretenimento, sem objetivo pedagógico, somente como um momento de diversão.

A Escola Experimental de Cinema é fruto do projeto idealizado pela Semente Cinematográfica, detalhado no primeiro capítulo deste estudo. Tal experiência apresentou possibilidades didático-metodológicas relacionadas com a produção fílmica e as crianças, instigando que, após aquela iniciativa, outras poderiam ser criadas envolvendo cinema e educação. Os mediadores da Semente Cinematográfica descrevem essa vivência da seguinte forma:

No caso da EEC, os deslocamentos provocados pela inserção do cinema como arte na escola estabeleceram um novo olhar no

cotidiano da escola e inspirou um movimento gradual, mas não linear, de engajamento dos estudantes em relação a proposta da invenção de um filme. [...] (RAMOS; BARQUETE; PIMENTEL, 2018, p. 6).

A proposta da produção de um filme passou a inquietar os estudantes. Motivo pelo qual, a partir da participação na Escola Experimental de Cinema e do interesse apresentado pelas crianças da escola, percebemos a necessidade de aprofundar a linguagem cinematográfica. Diante dessa constatação, senti-me incentivada a buscar a participação no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, que propiciou o amadurecimento do objeto de pesquisa pela construção identitária das comunidades de Gurugi e Ipiranga pela intergeracionalidade na perspectiva dos Direitos Humanos.

Foram duas experiências com o cinema na comunidade quilombola de Gurugi e Ipiranga. A primeira, antecedeu a entrada neste mestrado. Provocando a reflexão no primeiro momento sobre a importância do audiovisual no contexto da escola. A partir dessa proposta, optamos por continuar trabalhando com o audiovisual na pós-graduação, não apenas como uma experiência educativa de sala de aula, mas enquanto pesquisa. O que permitiu a ampliação das possibilidades, trazendo a participação de idosos da comunidade e sua memória dentro do diálogo com as crianças, que compete a uma questão geracional. Os idosos da comunidade e a infância da escola formam a intergeracionalidade, pois a infância aprende com os idosos e estes se sentem participantes quando os alunos os convidam para adentrarem à escola.

O cinema é pedagógico e contribui para a participação nas atividades escolares. Compreender que o conhecimento escolar tem estreita proximidade com a arte cinematográfica é uma conexão tênue, podendo variar pela percepção e em como o educador é afetado pela prática.

O cinema é um instrumento precioso, por exemplo, para ensinar o respeito aos valores, crenças e visões de mundo que orientam as práticas dos diferentes grupos sociais que integram as sociedades complexas (DUARTE, 2002, p. 90).

A autora, ao apresentar a multiplicidade de abordagens pelo cinema, desvela um modo de educar que atende a contemporaneidade em tempos diversificados, constando que o cinema é sempre atual no contexto escolar. Tal afirmativa consiste

na atenção às diferenças encontradas na realidade escolar, local onde impera naturalmente a convivência plural.

Na educação escolar quilombola, essa diferença deve ser trabalhada sem que haja a desqualificação, pois o entendimento de uma educação mais humana perpassa pela compreensão da diferença e não da desigualdade.

Esses valores, crenças e visões de mundo devem dialogar com as diferentes visões de mundo e com o respeito às culturas para uma educação eficiente, que transforme o educando “propiciando sua conscientização e ação social respeitosa, aberta e solidária” (TEIXEIRA; LOPES, 2006, p. 15). Sendo a escola, independente da realidade em que esteja inserida, corresponsável por inquietar esses questionamentos junto aos educandos e educandas. Assim, o cinema apresenta e justifica seu caráter pedagógico.

Em suas interfaces o cinema é subjetivo, porque propicia a alteridade e o protagonismo. Ao envolver a criatividade e a prática da produção fílmica, lança conexões com o imaginário involuntário e poético. Por estar estreitamente entrelaçado ao subjetivo, é que sua relação com a educação alcança uma interlocução com os saberes escolares críticos permeando a educação escolar quilombola.

Trata-se de uma ação educativa inscrita no cenário da cultura visual contemporânea, em que a presença recorrente da imagem fílmica nos diversos meios e dispositivos de comunicação evidenciam seu potencial de influir nos processos de subjetivação dos indivíduos, constituindo-se em um objeto de interesse de educadores, cineastas e pesquisadores. (BARQUETE, 2016, p .2).

A afirmativa justifica situações ocorridas durante o desenvolvimento do plano de ação deste estudo. Realizar as filmagens nas casas das idosas não foi a finalidade da ação. As crianças planejaram como seria, criaram o roteiro de entrevista, se dividiram nas atividades e a gravação desses momentos aconteceu como forma de contribuir para o resultado como um todo, não foi uma ação isolada.

Os encontros de geração demonstram como os participantes são diferentes na idade, nas realidades de infância e oportunidades. Esses diferenciais motivam a aproximação por intermédio do diálogo. A intergeracionalidade propicia

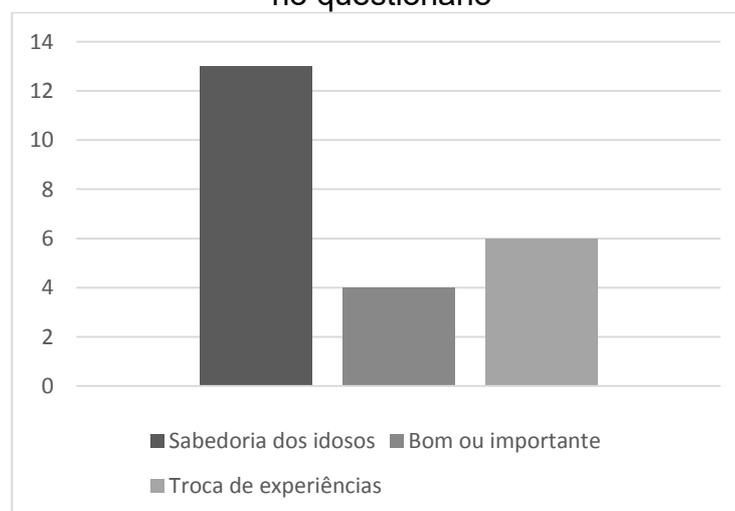
A identidade de cada um deverá ser, neste quadro, uma referência para o relacionamento com o outro, e não uma fortaleza. E o sentido

da diferença terá que combinar com a igualdade (TEIXEIRA; LOPES, 2006, p.16).

A diferença estará interligada com a igualdade a partir do momento em que as crianças constroem sua identidade pela escuta e reconhecimento da história do lugar onde vive e os processos de luta para que conquistassem as oportunidades que têm atualmente. Lançando o questionamento sobre a relação entre os idosos e sua participação na escola através dos questionários aplicados neste estudo, foi observado a abertura das crianças para conhecer o passado e as histórias da sua comunidade pelas experiências dos idosos que fazem parte do seu convívio.

A pergunta foi apresentada da seguinte forma: Você acha importante as pessoas idosas da sua comunidade participarem da escola? Por quê? Sobre o primeiro questionamento todas as 23 crianças que responderam ao questionário afirmaram que “sim”. E o motivo foi diversificado como aponta o gráfico a seguir:

Figura 21: Gráfico referente à resposta das crianças no questionário



Fonte: Arquivo pessoal de Jaquicilene Ferreira da Silva Alves (2019).

Discutindo o gráfico apresentado, a educação quilombola em Direitos Humanos é respaldada nas respostas das crianças que em três categorias compreendem a importância da participação dos idosos da comunidade na escola. As 13 (treze) que apresentaram respostas relativas à sabedoria das crianças afirmaram ainda: porque eles podem falar da sua vida pra gente aprender; porque eles sabem mais que a gente; porque a gente aprende mais coisas; porque a gente aprende com a vida deles; e porque eles sabem de mais coisas de antigamente.

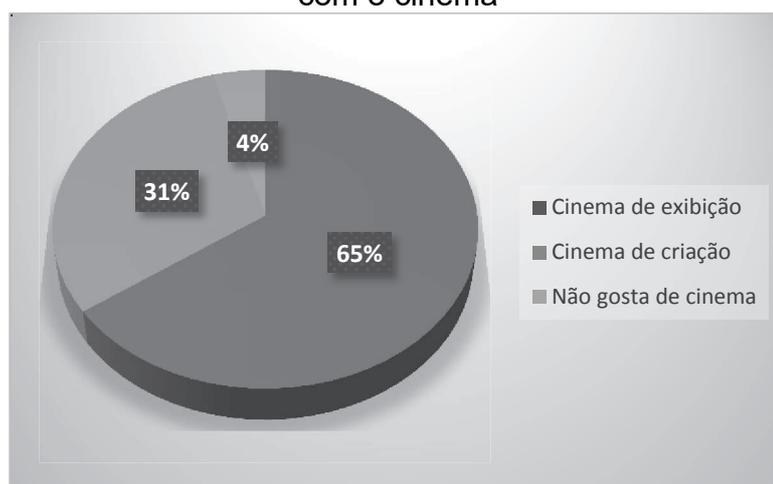
Quatro crianças afirmaram que a presença dos idosos era boa ou importante

na escola. Elas utilizaram as palavras “boa” e “importante”, pelo entendimento que estas contemplavam completamente sua opinião. Seis crianças justificaram sua afirmativa, apresentando a importância de os idosos da comunidade participarem da escola pela troca de experiências. Evidenciaram a dificuldade dos idosos em frequentar a escola quando criança e ainda apresentar sua própria experiência enquanto criança.

O gráfico é um prenúncio de que a atividade com a arte cinematográfica contempla a dimensão das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos no tocante ao “desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados” (BRASIL, 2012 p. 519). Nesta investigação, evidencia-se essa construção coletiva mencionada no documento pela participação das crianças e dos idosos, sendo intermediada pela linguagem do cinema.

As crianças participantes, ao responderem aos questionários antes da realização das oficinas pedagógicas, apresentaram a aproximação com a sala comercial de cinema ou com a exibição para entretenimento e lazer, associando com a presença de pipocas e refrigerantes, como demonstra o gráfico a seguir:

Figura 22: Gráfico de aproximação das crianças com o cinema



Fonte: Arquivo pessoal de Jaquicilene Ferreira da Silva Alves (2019).

O gráfico explicita o perfil da turma participante na sua relação com o cinema. Uma visível maioria (quinze participantes) associa o cinema à exibição. Tal situação se caracteriza pela cultura criada pelo cinema como entretenimento. Situação que precisa ser problematizada, para provocar o incentivo à criatividade.

Observamos que na zona rural de Gurugi e Ipiranga não existem salas de cinema, comuns nos shoppings, e que a prática acontece, na maioria das vezes, na escola e nas casas das crianças. Nesse mesmo grupo de respostas, o cinema de exibição foi lembrado pela ação do cineclube que acontece mensalmente na escola.

Observado como resquício da Escola Experimental de Cinema dentro da turma, 7 (sete) crianças responderam que a aproximação com o cinema está relacionada a criar filmes, sendo citada a palavra “aprender”. É o que pensa Fresquet (2017, p.123) “Ver cinema e fazer experiência dessa arte renova no aprendizado, a vitalidade do aprender, como ação e movimento”. Associar o cinema ao aprendizado, não obrigatoriamente sem cunho avaliativo, instiga a liberdade nas novas formas de educar. No gráfico, também se observa a presença de uma criança que afirmou não gostar desse tipo de arte. O que deve ser respeitado enquanto liberdade de escolha e expressão. Sobre a intencionalidade do cinema na educação quilombola e como ele contribui para a relação entre a escola e a comunidade, temos a afirmação de Duarte (2002), quando diz que:

Tudo depende dos objetivos que orientam a escolha dos conteúdos com os quais se deseja trabalhar – relação professor/aluno, currículo, imagens de professores, prática pedagógica, conflitos etc. – e da forma de abordá-los (DUARTE, 2002, p. 91).

Definir objetivos e conteúdos com transparência, propiciar que o estudante possa fazer parte do processo educativo, preconizar uma educação reflexiva e estreitar as relações entre a realidade do estudante e os saberes escolares são formas de perceber que é possível “renovar o diálogo entre cinema e educação” (TEIXEIRA; LOPES, 2006, p.17), na medida em que o cinema pode, além de ser exibido, ser refletido, criado e pode, sobretudo, intermediar o diálogo entre a escola e a comunidade.

Existe o entendimento de que a escola deve motivar e fomentar iniciativas inovadoras. É preciso (re)pensar os recursos que são usados e as práticas educativas que tentam apenas o fazer pelo fazer. Não é suficiente ler sem encantamento, ouvir e cantar músicas pela repetição ou assistir qualquer filme.

O incentivo ao diálogo pela cultura da libertação para a construção identitária surge na medida em que a escola e todos que dela fazem parte, assumem com humildade a necessidade e importância de um processo contínuo de formação e

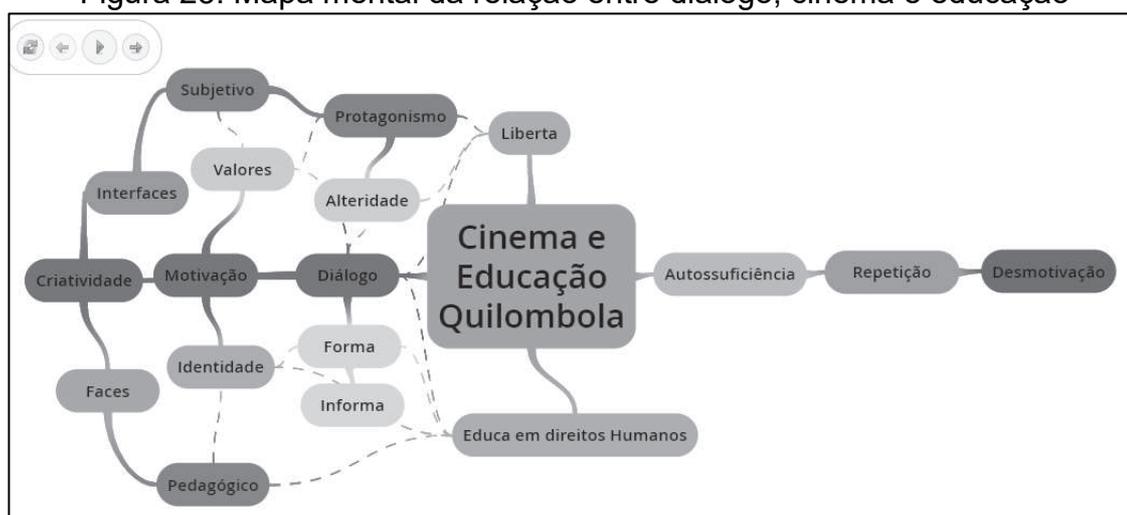
dialogicidade. Freire (1987) utiliza a seguinte argumentação para fundamentar o diálogo num constante movimento entre a escola, os professores e a contemporaneidade:

A autossuficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios: há homens que, em comunhão, buscam saber mais (FREIRE, 1987, p. 81).

Para o autor, a vaidade e o excesso de autoconfiança interrompem as perspectivas de diálogo e conseqüentemente as possibilidades de reflexão entre a escola e lugar que ela ocupa no contexto social e político. Na educação escolar quilombola, por exemplo, nem todos os profissionais fazem parte dessa realidade. Impor ou não o reconhecimento das peculiaridades locais impossibilita o diálogo e as possibilidades de construir uma educação libertadora.

Segue o mapa mental para ilustrar a relação entre Cinema, educação quilombola, o diálogo em Freire (1987), alguns aspectos discutidos neste item e a quebra no processo de criação e inovação nos procedimentos educativos teórico-metodológicos:

Figura 23: Mapa mental da relação entre diálogo, cinema e educação



Fonte: Arquivo pessoal de Jaquicilene Ferreira da Silva Alves (2019).

O mapa mental apresenta o processo educativo com e sem o diálogo, transparecendo, pelas ramificações, o poder de criação de que não existe uma

forma única de educar. As ramificações apontam a prática para a libertação e a Educação em Direitos Humanos. E a escola em sua postura metodológica interfere nos processos educativos.

A escola já não é mais o lugar [de] civilizar ou disciplinar sujeitos aprendentes [...]. Hoje emerge um outro panorama e uma outra missão para lidar com um conhecimento fluido, capilarizado, acessível, que circula através de pontes presenciais e virtuais entre os atores sociais: professores, estudantes, pesquisadores, cidadãos comuns, cujas potências sensíveis e intelectuais se comunicam como uma experiência simultânea de tradução, emancipação e alteridade (FRESQUET, 2017, p. 96).

Na opinião da autora, confluyente com este estudo, faz-se necessário a abertura da escola e sua ampliação de visão de mundo para a promoção de um aprendizado significativo. Ao descentralizar seu poder, o espaço educativo distribui a responsabilidade com todas as pessoas envolvidas numa dimensão crítica e propositiva em direitos humanos, na busca por versar o respeito a todas as diferenças e inquietudes diante das desigualdades.

Ao apresentar alguns pontos sobre as entrevistas com as idosas, menciono alguns conceitos que contribuem para o entendimento deste trabalho: o conceito de representação, para compreender a relação das idosas com a comunidade; o conceito de geração, para relacionar crianças e idosas; e o conceito de comunicação, para justificar as possibilidades do cinema neste encontro.

De acordo com Chartier (1988, p.17), “as percepções do social não são de forma alguma discursos neutros”. Estes discursos reproduzem o que somos e queremos ser, não existe neutralidade na representação. Ao serem perguntadas sobre o que é ser quilombola, as idosas responderam da seguinte forma:

Quadro 2 – Resposta à pergunta: o que é ser quilombola?

<b>Dona Maria</b>	<b>Dona Zefinha</b>	<b>Dona Lenira</b>
<b>“Ser quilombola é a gente ser de uma origem Lque a gente respeita muito.”</b>	“Minha filha esse quilombola que nós temos desde o começo da minha mãe de infância.”	“Para mim quilombola é a pessoa morar naquele no sítio como se diz e continuar, os hábitos, os costumes nunca esqueci as raízes o misturar as raízes.”

**Fonte:** Arquivo pessoal de Jaquicilene Ferreira da Silva Alves (2019).

De acordo com o quadro 2, as participantes apresentam a representação em suas falas com o pertencimento à comunidade de origem. Para Chartier (1988), a

representação acontece pela concepção de vivência no mundo social num tempo simbólico de valor e de imposição a sua cultura. Não existe neutralidade nas falas das participantes, que se sentem representadas com a palavra quilombola e atribuem a este termo pertença e valor.

O encontro entre as crianças da escola, envolvidas na pesquisa, e as idosas participantes foi fundamental para verificar o diálogo intergeracional. A perspectiva de geração surge para nutrir a parte deste estudo que compreende o encontro entre as crianças da turma e as idosas das comunidades de Gurugi e Ipiranga. Desde a apresentação da proposta de pesquisa aos participantes, foi informada a possibilidade desse encontro que foi reafirmada com a continuidade das atividades de campo.

Mannheim (1982 p.70) define a posição geracional não apenas como um “estoque de experiências acumuladas”, mas como “potencialidade de poder adquiri-las”, e a “conexão de gerações como determinante para as novas gerações” pelo vínculo. As ideias do autor são incorporadas a este trabalho que discute a construção da identidade da criança quilombola com a arte cinematográfica na perspectiva dos Direitos Humanos pelos encontros intergeracionais.

A discussão em torno do conceito de comunicação acrescenta emancipação ao diálogo, já que ensinar é comunicar. Essa compreensão precisa transcender o ensino conteudístico ou precisa trazer o conteúdo para as experiências da realidade do educando.

O ato educativo é aqui entendido como construção de conhecimentos, intercâmbio de experiências e criação de novas formas. O caminho não é o de preparar para fazer história e cultura no futuro, mas consegui-las, aqui e agora, fazendo história e cultura em cada ato educativo (PENTEADO, 1998, p. 32).

A autora compreende que o intercâmbio de experiências é uma forma de comunicação que é um ato educativo. Ao serem perguntadas sobre a importância de os saberes das comunidades estarem na escola, as participantes defendem, em suas particularidades, que essa comunicação precisa acontecer.

Quadro 3 – Resposta à pergunta: acha importantes os conhecimentos da comunidade estarem na escola?

Dona Maria	Dona Zefinha	Dona Lenira
------------	--------------	-------------

<p><b>“Eu acredito que e porque hoje crianças elas não sabem da história, dos avós hoje né sabe aqui a história do Gurugi, muitas crianças não sabe por que aqui eu sempre estou passando para meus netos... muitas crianças que não sabe na escola o que que a gente passou para hoje em dia nós estarmos aqui. Nós sofreu muito antes da luta nós sofria de fome que era muita fome não tinha recurso de nada.”</b></p>	<p>“É importante aquele que for precisado tem quanto que é preciso né, e negócio de casa de precisão pra os menino entender né pode, mas se for pode conversar. Tem coisa que não é nem passado né.”</p>	<p>“Sim, era pra ser como um livro. Que fosse elaborado as histórias das lutas como, feito um livro, pra que as crianças estudar, assim aquele livro. Pra saber como foi que os pais receberam aquela terra.”</p>
---	--	---

Fonte: Arquivo pessoal de Jaquicilene Ferreira da Silva Alves (2019).

Ao trazer a pedagogia da comunicação para educação quilombola, as participantes idosas, como podemos observar no quadro 3, atentam para a necessidade de dialogar sobre os acontecimentos passados na comunidade, dentro da escola e atribuem importância ao conhecimento das suas origens. Este trabalho tem a intenção de mostrar a importância das idosas como interlocutoras dos saberes da comunidade na escola e educar pela comunicação entre as pessoas envolvidas por meio dos recursos audiovisuais.

Pensar a mudança reverbera a oportunidade para uma Pedagogia da escuta e do empoderamento, contemplados pelas crianças e idosas participantes deste estudo. Tais proporções não acontecem instantaneamente, pois precisamos preparar a escola para organizar novos ambientes de encontro da sua comunidade e o cinema pode ser o disparador dessas mudanças (FRESQUET, 2015).

Uma escola incentivadora sem linearidades, apenas múltiplos caminhos a serem experienciados. É o que será apresentado no próximo capítulo com as ações educativas e oficinas pedagógicas em Gurugi e Ipiranga.



o momento de intervenção deste estudo. A escolha por oficinas pedagógicas é justificada por atender à necessidade deste estudo, porque funciona

[...] como uma metodologia de trabalho em grupo, caracterizada pela construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências, em que o saber não se constitui apenas no resultado final do processo de aprendizagem, mas também no processo de construção do conhecimento (BRITO, 2008, p.1).

A ideia do autor se alinha ao que é esperado para este estudo no tocante à metodologia que incide na participação de todas as pessoas envolvidas, sem que haja superioridades. O plano de trabalho e as oficinas pedagógicas foram pontes intermediadoras entre o tempo, o objeto de estudo e outros fatores que corroboraram (ou não) para seu desenvolvimento.

Mesmo as crianças estando motivadas para a realização das oficinas, o primeiro desafio foi conseguir agendar data para o início com a gestão escolar, considerando a aproximação do final do ano letivo. Com bastante diálogo, em uma negociação amistosa, foi possível a elaboração de um cronograma, de forma que as atividades escolares e as oficinas pudessem acontecer atendendo as demandas da escola e da pesquisa.

Nesse encontro com a gestão, fui informada que a filmadora da escola estava impossibilitada de uso por estar sem os cabos e que os encontros deveriam acontecer dentro da sala de aula, para não atrapalhar a dinâmicas das outras salas de aula. As atividades externas só haviam sido preservadas por estarem devidamente autorizadas pela assinatura dos termos, por parte da Secretaria de Educação, Cultura e Esporte, da Escola e dos pais e responsáveis pelas crianças.

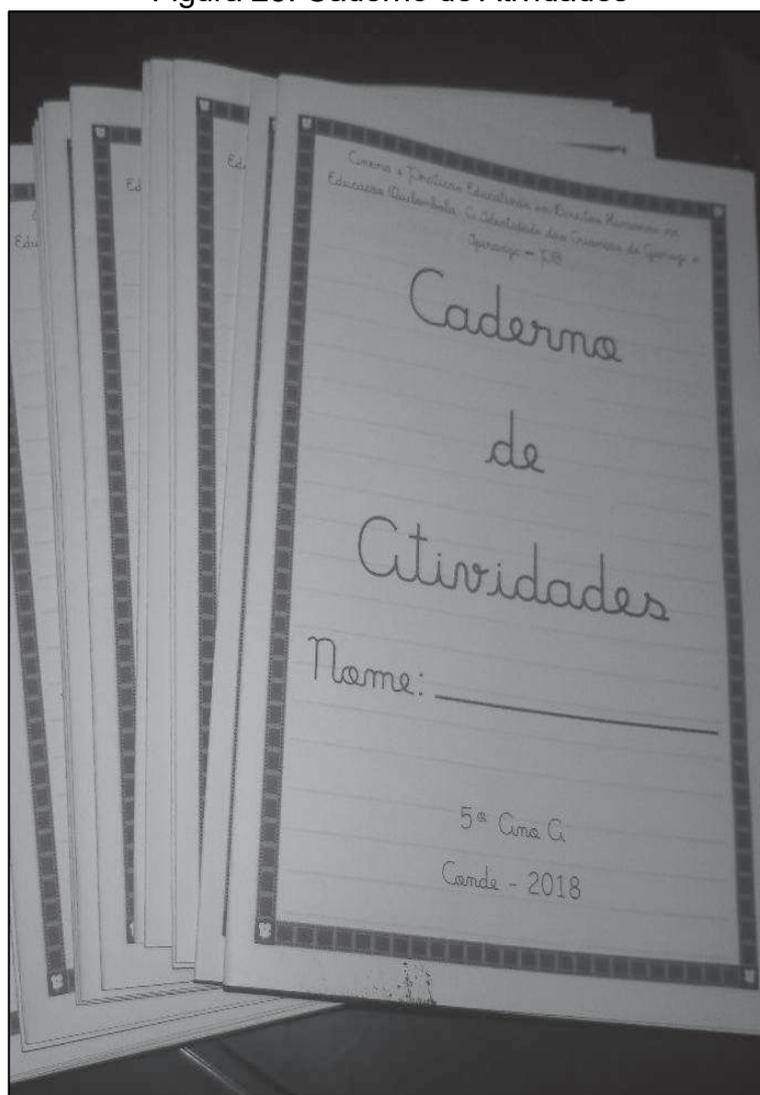
Ao escolher trabalhar com as oficinas pedagógicas, pensei nas possibilidades de fazer algo diferenciado, em que as crianças pudessem se movimentar na sala, na escola e na comunidade. Pensei individualmente em cada filme e imagem para ilustrar cada atividade do caderno (vide anexo). Durante o planejamento, busquei aproximação com a desfragmentação curricular. De acordo com Imbernón (2016),

A desfragmentação curricular é suficientemente conhecida por meio das propostas alternativas de enfoques globalizadores, multidisciplinares e interdisciplinares (Morin fala também de *transdisciplinaridade*) de algum tempo, em um currículo integrado e não fragmentado em disciplinas acadêmicas. Em outras palavras, planejar e desenvolver o currículo por meio de uma organização em centros de interesse, em temas ou projetos de trabalho multidisciplinar ou com metodologias similares (IMBERNÓN, 2016, p. 63).

Pensar na desfragmentação curricular é aceitar que existem formas diferenciadas do fazer pedagógico. Os centros de interesse aproximam os educandos da sua realidade e propiciam a construção do conhecimento. Por acreditar nessa perspectiva de trabalho, planejei 10 encontros em dias seguidos com a turma, com objetivos específicos, procedimentos e atividades propostas para cada encontro.

As atividades foram reunidas em caderno individual de atividades como pode ser observado na figura abaixo:

Figura 25: Caderno de Atividades



Fonte: Arquivo pessoal de Jaquicilene Ferreira da Silva Alves (2019).

O caderno foi elaborado para complementar e registrar as atividades práticas previstas no plano de ação. Constando de 9 atividades multidisciplinares, envolvendo produção escrita (biografia e entrevista), desenho de mapa local, interpretações abertas de filmes e construção de mapa mental. Ao ser entregue individualmente a todas as crianças da turma, foi explicado que tais atividades não eram avaliativas, podendo haver diálogos e troca de ideias durante sua realização. Ao articular os saberes diversos nesse caderno, foi “considerando que a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida, e não atrofiada” (MORIN, 2003, p.16).

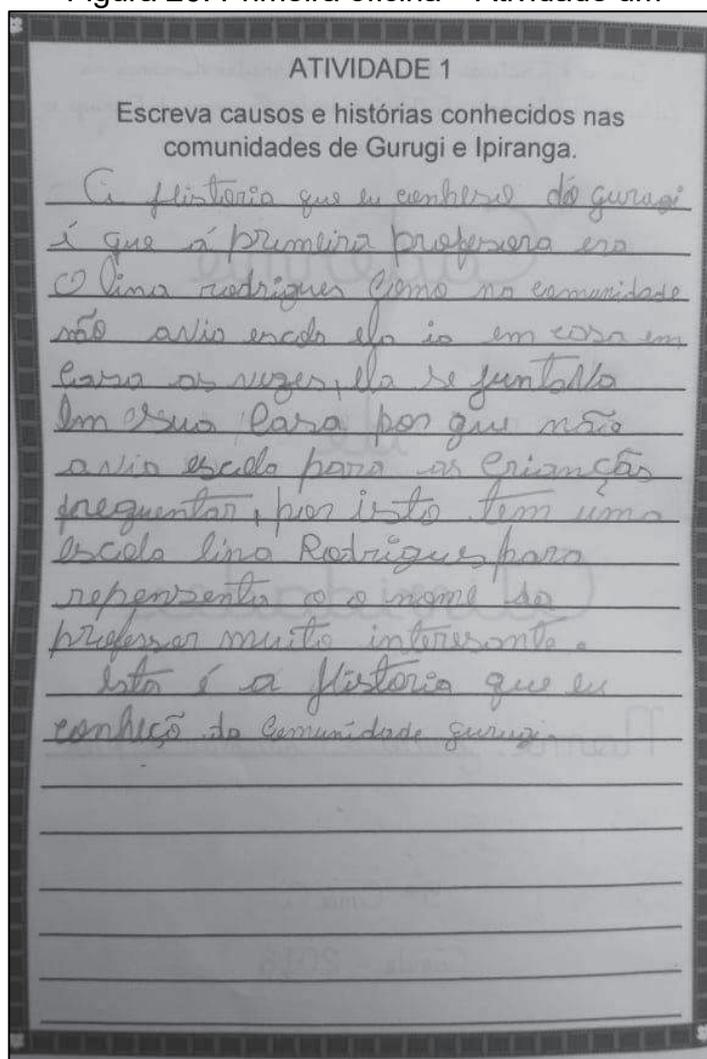
O pensamento aprofundado do autor em questão trata da difusão dos conhecimentos científicos. As atividades buscam essa visão do todo e do envolvimento das áreas de conhecimento, como forma de ampliação deste,

envolvendo a arte cinematográfica e a educação quilombola. Fatores que reverberam na relevância da elaboração de um material exclusivo e adequado à realidade em questão.

A primeira oficina teve como objetivos conduzir o diálogo enfatizando a relevância da história dos quilombos de Gurugi e Ipiranga; e atentar para o direito de pertencimento ao fazer parte de uma comunidade quilombola. Aconteceu antes no início do horário matinal na sala de aula da turma. Iniciei um breve diálogo sobre a importância das narrativas e experiências vivenciadas e conversas sobre a importância de viver no quilombo e pertencer ao território. Como incentivo, usei fragmentos do filme “Narradores de Javé” e as atividades propostas pelo caderno, que consistiram em listar as histórias e os causos conhecidos nas comunidades de Gurugi e Ipiranga, para discutir a importância da história local por meio do filme.

As crianças assistiram ao filme bastante atentas e realizaram as atividades do caderno. Durante a apresentação, algumas crianças se mostraram preocupadas com a ausência de terem conhecimento de algum livro que contasse a história das comunidades. Observei o desejo e a curiosidade daqueles que não sabiam muito sobre o local onde vivem. Nesse encontro, foi perceptível o entendimento das crianças da importância de histórias de sua comunidade e que as idosas poderiam contribuir para atender àquelas crianças na construção de conhecimento sobre o local onde moram.

Figura 26: Primeira oficina – Atividade um



Fonte: Arquivo pessoal de Jaquicilene Ferreira da Silva Alves (2019).

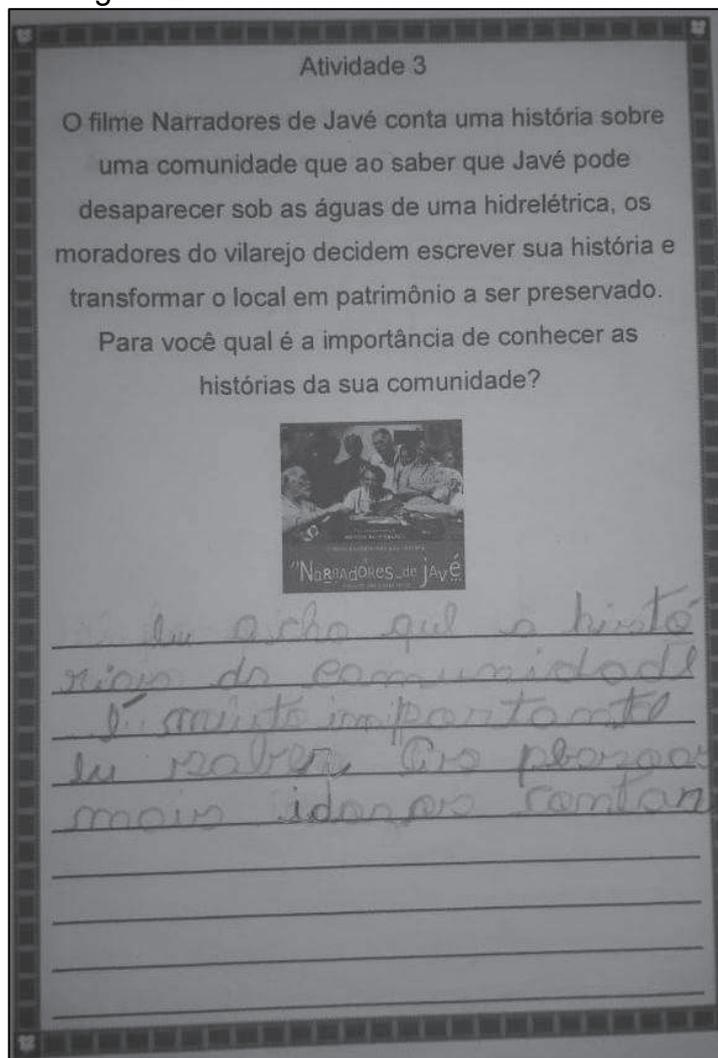
A história que eu conheço do Gurugi é que a primeira professora era Lina Rodrigues. Como na Comunidade não havia escola ela ia de casa em casa, as vezes ela se juntava em sua casa por que não havia escola para as crianças frequentar, por isto tem uma escola Lina Rodrigues, para representar o nome da professora muito interessante. Esta é a história que eu conheço da comunidade Gurugi (Janiclécia, 10 anos).

Vislumbrando o protagonismo das crianças, presente na figura 26, revisei a ideia de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p.25).

Tal descentralização, compreende o professor com um mediador de saberes. Nessa figura, a criança conta sua versão da história da professora Lina Rodrigues. A primeira professora das duas comunidades e homenageada por ter seu nome na escola dos anos finais do ensino fundamental.

A próxima figura apresenta outra atividade do caderno, realizada na primeira oficina, uma produção escrita de opinião sobre o filme exibido, “Narradores de Javé”.

Figura 27: Primeira oficina – Atividade três



Fonte: Arquivo pessoal de Jaquicilene Ferreira da Silva Alves (2019).

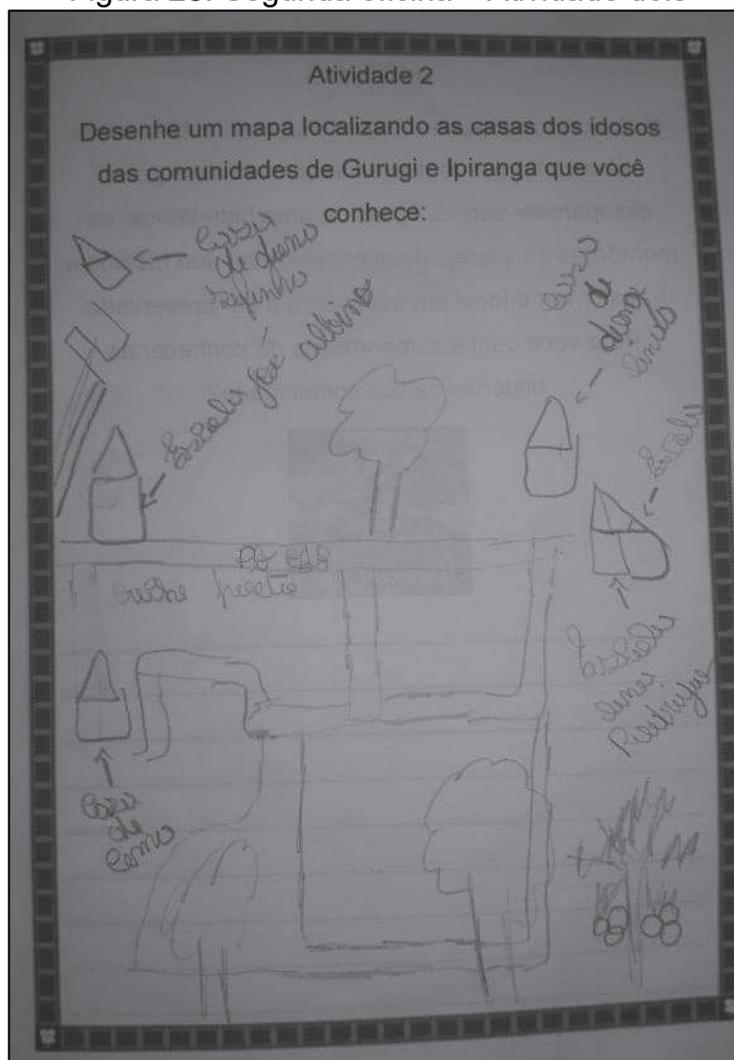
“Eu acho que a história da comunidade é muito importante eu saber. As Pessoas mais idosas contar” (Kassandro, 13 anos).

A participante desta atividade, por se sentir criança, compartilha em sua escrita a responsabilidade com as pessoas idosas de conhecer as histórias da comunidade e a sensibilidade para essa importância. Nesse momento da pesquisa, surge o interesse e a curiosidade das crianças em conhecer as histórias das idosas, fomentando o encontro intergeracional.

A segunda oficina aconteceu na sala de aula, após o intervalo, considerando que no primeiro horário foram realizadas provas bimestrais. Teve como objetivos discorrer sobre as contribuições dos idosos e a importância das suas vivências para

a história da comunidade; e suscitar nas crianças as possibilidades de um diálogo intergeracional. A princípio, houve uma conversa informal sobre os saberes que a escola não contempla. O filme assistido foi o curta “Vida Maria”, e a atividade proposta foi realizar o mapeamento dos idosos das comunidades de Gurugi e Ipiranga e escrever as observações relacionadas ao filme.

Figura 28: Segunda oficina – Atividade dois



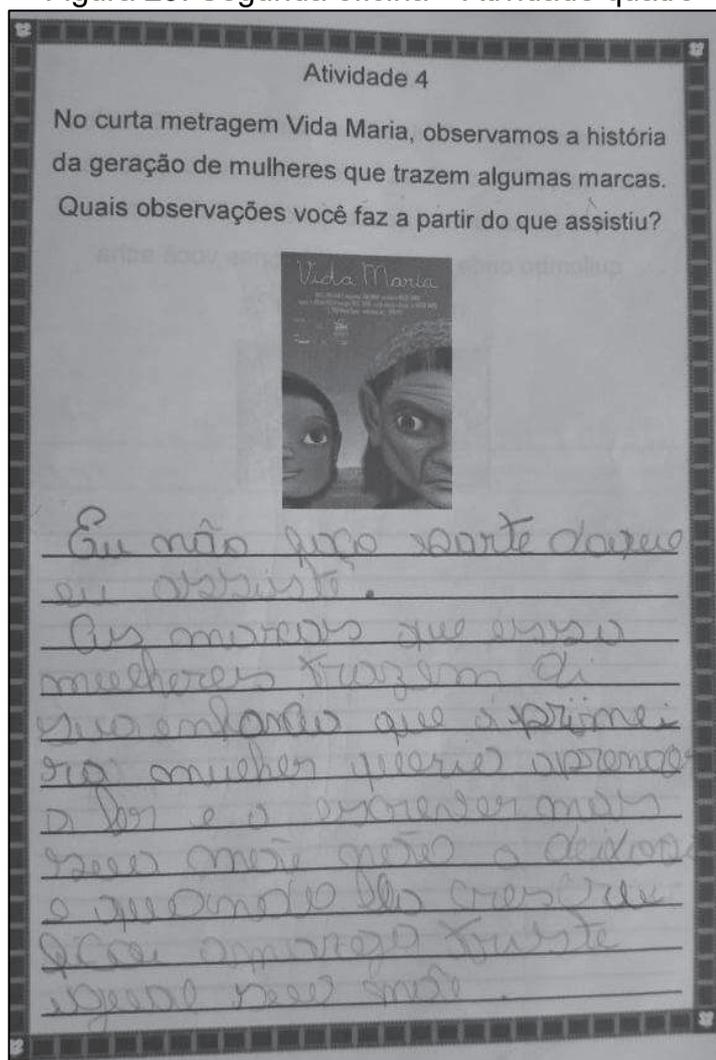
Fonte: Arquivo pessoal de Jaquicilene Ferreira da Silva Alves (2019).

A figura 28 instiga a interdisciplinaridade associando a construção de um mapa com as duas comunidades. A criança desenhou seu território e as características reais, como a Escola José Albino Pimentel e Lina Rodrigues, a rodovia PB 018, que atravessa as comunidades e as casas de pessoas idosas conhecidas. Em uma forma de aproximar a experiência na comunidade com a vivência escolar, essa atividade aproximou a parceira e o diálogo entre as crianças,

pois se agruparam voluntariamente para discutir a localização e as casas das pessoas idosas das comunidades.

Ainda na segunda oficina, a figura 29 apresenta uma atividade realizada referente ao filme “Vida Maria”. Este curta-metragem impactou as crianças pela realidade cruel da personagem Maria de Lourdes, como mostra a figura 29:

Figura 29: Segunda oficina – Atividade quatro



Fonte: Arquivo pessoal de Jaquicilene Ferreira da Silva Alves (2019).

Eu não faço parte do que assisti. As marcas que essas mulheres trazem de sua infância que a primeira mulher queria aprender a ler e escrever, mas sua mãe não a deixou. E quando ela cresceu ficou amarga triste igual sua mãe (Mariana, 10 anos).

Esse filme trouxe emoção, especialmente as meninas da turma. Ao abordar a questão de gênero, a escola discute o respeito à diversidade e a sensibilidade para uma sociedade mais inclusiva. Por ter uma curta duração, foi possível atender ao

pedido das crianças em reproduzir novamente. A figura acima retrata a atividade de uma menina da turma, que não conteve as lágrimas ao assistir ao filme. Ela refletiu enquanto mulher ao afirmar que não faz parte do que assistiu, abordando a questão de gênero, trazendo no questionamento o motivo que a leva a tal afirmação. Essa relação entre a escola e o cinema é instigada pois

Direta ou indiretamente vinculados aos currículos escolares, os filmes ampliam o conhecimento do mundo, de espaços, tempos históricos, de modos de viver, concepções de mundo, perspectivando o próprio ponto de vista em cada filme (FRESQUET, 2015, p.13).

Ao assistirem aos filmes, emoções e lembranças afloraram e foram mescladas à realidade social e cultural, permitindo a crítica particular como forma de aceitação e rejeição das vivências de uma pessoa ou de um grupo social (mulheres, negros, índios e outros).

A sala de aula também abrigou o quarto encontro que aconteceu após o intervalo. Tendo como objetivo esclarecer que a educação contempla diversas formas de aprendizados e que todas são fundamentais para a cidadania; e enfatizar as relações étnico-raciais pela educação quilombola para uma educação que as discuta com o currículo escolar; como preveem as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2010), ao estimular a socialização e visibilidade da cultura negro-africana, cabendo acrescentar o ensino da cultura afro-brasileira.

Nesse encontro, ocorreu uma conversa em torno da educação quilombola e os direitos de ser e se sentir parte da comunidade onde se vive. Os filmes assistidos foram dois: “As rodas da geração do coco”<sup>19</sup>; e o “Quilombo de Caiana dos Crioulos Abre as Portas”<sup>20</sup>.

A exibição do filme “Quilombo Caiana dos Crioulos Abre as Portas” foi selecionado com o objetivo de apresentar a realidade de outro quilombo na Paraíba e a aproximação da cultura negra em nosso estado. Embora parte das crianças já tivessem ouvido falar na existência de outros quilombos e até visto algo na televisão ou algum veículo de comunicação, houve uma aproximação muito forte das raízes

---

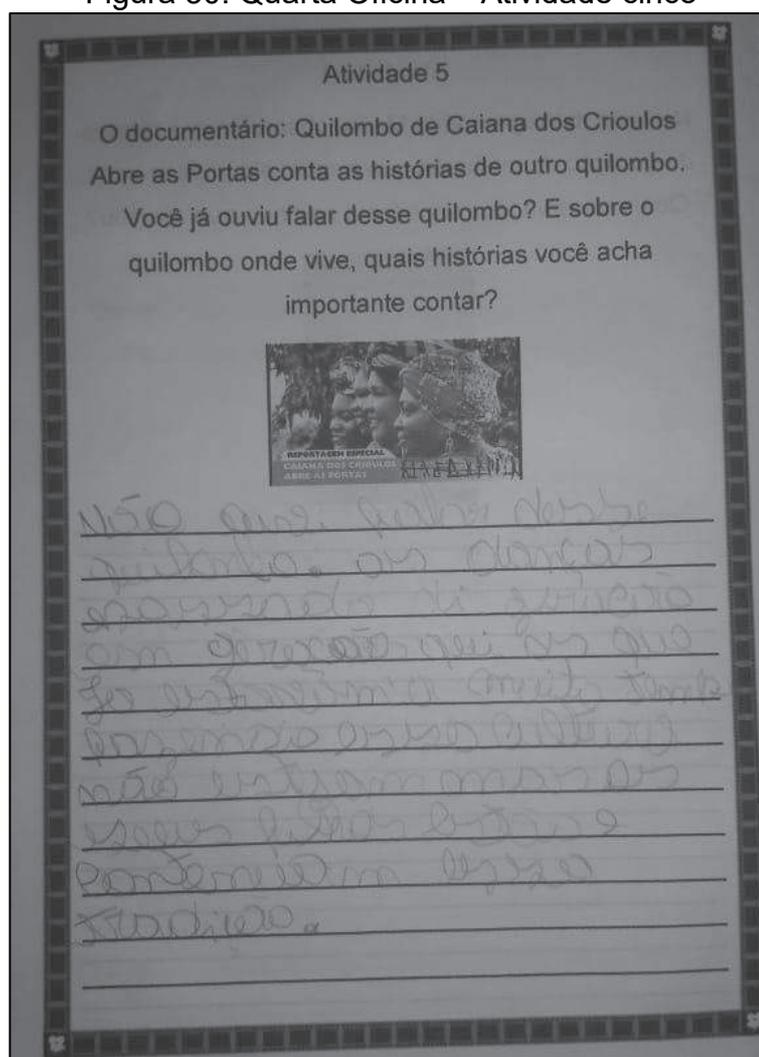
<sup>19</sup> Filme produto da Escola Experimental de Cinema da Escola José Albino Pimentel, produzido e divulgado pela Semente Cinematográfica.

<sup>20</sup> Filme gravado no Quilombo Caiana dos Crioulos (Alagoa Grande-PB), produzido e divulgado pelo estudante Caio César do Departamento de Comunicação Social da Universidade Estadual da Paraíba.

desses quilombos. As danças, as roupas e alguns costumes que sinalizaram uma relação identitária.

A figura 30 mostra a produção escrita de uma criança participante da pesquisa, que não conhece o Quilombo de Caiana dos Crioulos em Alagoa Grande, mas que afirma que a tradição precisa passar de geração em geração, para se manter viva dentro da história.

Figura 30: Quarta Oficina – Atividade cinco



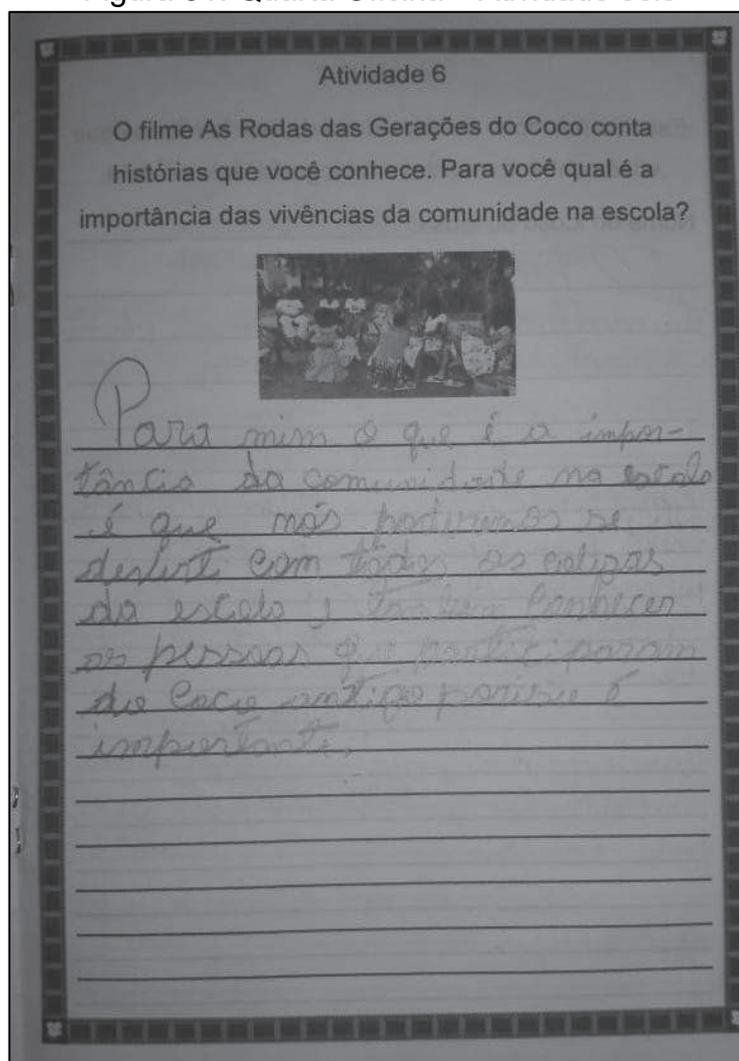
Fonte: Arquivo pessoal de Jaquicilene Ferreira da Silva Alves (2019).

Não ouvi falar desse quilombo. As danças do passado de geração em geração que as que já estiveram muito tempo fazendo essa cultura não estejam, mas seus filhos estão e continuam essa tradição (Mariana, 10 anos).

Outro ponto de destaque nessa atividade é o entendimento da criança que mesmo sabendo que em algum momento algumas pessoas não estarão presentes, os filhos devem continuar a tradição.

Em seguida, ainda na quarta oficina, foi exibido o filme “As rodas das Gerações do Coco”. Um filme conhecido pelas crianças, fruto da Escola Experimental de Cinema. Na figura 31, a produção da atividade seis, de uma das crianças participantes, dá ênfase à presença da comunidade na escola, e da escola na comunidade, e fala sobre o coco e a roda como forma de unir esses saberes. De fato, na prática cotidiana escolar, as crianças já destacam o que acham relevante: a união entre escola e comunidade.

Figura 31: Quarta Oficina – Atividade seis



Fonte: Arquivo pessoal de Jaquicilene Ferreira da Silva Alves (2019).

Para mim, o que a importância da comunidade na escola é que nós aprendemos se divertir com todos os colegas da escola e também conhecer as pessoas que participaram do coco antigo por isso é importante (Janiclécia, 10 anos)

O filme “As Rodas das Gerações do Coco” também inspirou a atividade sete,

constituída de uma entrevista realizada com algum/a idoso/a da família das crianças, cujo intuito era proporcionar um encontro intergeracional com as famílias das crianças. A atividade propôs a construção da biografia de uma pessoa idosa da família. As crianças que não conseguissem produzir esse gênero, poderiam descrever o cotidiano desses idosos ou simplesmente fazer uma entrevista.

A figura 32 mostra como a vida da criança se entrelaça com a de seu avô. Principalmente, quando ela passa a observá-lo com olhos de admiração e vínculo identitário: ela o admira pelo trabalho na agricultura e pela história de vida.

Figura 32: Para Casa – Atividade Sete

Atividade 7

Escolha um idoso ou uma idosa da sua família ou que você conhece e escreva a biografia dele ou dela.

Nome do idoso ou idosa: Vô Roberto

O meu vô Roberto, ele trabalha na agricultura, ele planta macaxeira, pimentão, coentro, tomate, quiabo, maxixe etc.

Ele gosta de trabalhar como agricultor, e também trabalha a noite aguardando o inhame de seu Petran. Mas tudo o que eu disse anteriormente é tudo dele, ele tem suas coisas.

Ele planta para vender no Cande mais o macaxeira de procura pessoas para comprar.

Esta é a minha biografia que eu fiz.

Fonte: Arquivo pessoal de Jaquicilene Ferreira da Silva Alves (2019).

Vô Roberto. O meu vô Roberto ele trabalha na agricultura, ele planta macaxeira, pimentão, coentro, tomate, quiabo, maxixe etc. Eu gosto de trabalhar como agricultor' e também trabalha a noite aguardando o inhame de seu Petran. Mas tudo o que eu disse anteriormente é tudo

dele ele tem suas hortas. E ele planta para vender no Conde, mas a macaxeira ele procura uma pessoa para comprar. Esta é a minha biografia que eu fiz (Janiclécia, 10 anos)

Os filmes exibidos e as atividades cinco, seis e sete apresentam histórias do quilombo e foram selecionados para esse momento pelo conteúdo motivacional, para a elaboração das perguntas das crianças para as idosas, bem como dos roteiros de gravação.

Conscientes de que os próximos encontros seriam na casa das idosas participantes, cada criança registrou em seu caderno de atividades as perguntas que gostariam de realizar. O próximo encaminhamento foi construir um único documento na lousa, contemplando todas as questões evitando a repetição das perguntas.

- 1 Nome, idade
- 2 Estudou?
- 3 O que fazia quando era criança?
- 4 Quais eram as brincadeiras de antigamente?
- 5 Contar uma história que marcou sua vida?
- 6 O momento mais difícil da sua vida?
- 7 Uma história feliz da sua vida?
- 8 Como se alimentava na sua juventude?
- 9 Como era sua moradia?
- 10 Tem lembranças dos seus pais e seus avós?
- 11 Conte uma história da sua comunidade?
- 12 Como era o transporte aqui na comunidade antigamente?
- 13 Como começou a comunidade?
14. Acha importante podermos aprender na escola sobre o que vocês sabem da nossa comunidade e dos nossos antepassados? (Roteiro de perguntas coletivas construído pelas crianças, 2018).

Pela resposta dessas perguntas, as crianças poderiam conhecer como surgiu seu território e como este tem significado para sua infância, a partir das narrativas de quem nele nasceu e viveu. O planejamento desse momento ao

Desenvolver uma cultura permeada pelos Direitos Humanos, pressupõe uma formação que vai além da sensibilização e da informação. Exige o desenvolvimento de processos formativos que permitam mudanças de mentalidades, valores, comportamentos e atitudes dos diferentes sujeitos que deles participam (CANDAU, 2013 p.36).

A autora corrobora com as mudanças de diversas formas para uma cultura em Direitos Humanos. A inquietação das crianças ao elaborar as perguntas demonstrou essa preocupação com os processos formativos e a sensibilidade com as idosas participantes, pois reconheciam que, mesmo sendo de diferentes gerações,

eram pares culturalmente.

O envolvimento das crianças foi perceptível. Precisavam se organizar para realizar as gravações. Os instrumentos disponíveis eram 4 (quatro) smartphones, um para o som, um para fotografias e dois deles para filmagens. A internalização de que a “Pedagogia do Cinema é caracterizada pelo modo de aproximação ao objeto” (FRESQUET, 2017, p. 56) incentivou o entender e o fazer parte de todo o processo sem coisificar o objeto, mas, buscando analisá-lo e compreendê-lo. Assim, as crianças se organizaram para que houvesse um revezamento no uso dos poucos equipamentos e nas perguntas da entrevista.

A quarta oficina foi realizada embaixo de uma árvore no quintal da casa de D. Maria, comunidade do Gurugi. A quarta, quinta e sexta oficina possuíam objetivos comuns, pois visavam realizar interpretações coletivas no tocante aos saberes da comunidade pelo viés dos Direitos Humanos e perceber as contribuições das falas das idosas como fonte para a composição da história das comunidades e para a construção de sua identidade quilombola.

O respeito e a valorização dos saberes quilombolas implicam em “ética e politicamente no respeito ao outro, diferente e a sua cultura” (CANDAU, 2013, p. 37), como forma de autorreconhecimento. E ainda atentando para os cuidados com os recursos materiais de som, iluminação, ambiente e roteiro de perguntas.

Figura 33: Encontro na casa de Dona Maria



Fonte: Arquivo pessoal de Jaquicilene Ferreira da Silva Alves (2018).

O envolvimento com o momento no horário escolar aprendendo as histórias da comunidade do Gurugi, por um encontro intergeracional, foi um convite a refletir sobre o que é compreendido como aula e atividade. Esse foi o principal assunto durante a caminhada de ida e volta à escola.

A quinta oficina foi realizada no barracão do Coco vizinho à casa de D. Lenira, na comunidade do Ipiranga. No percurso, uma festa por não estar dentro da sala de aula. Vivenciamos a liberdade na aprendizagem do que é previsto a educação escolar quilombola. Assim, observa-se que “o cinema vai para a escola não como um texto ou como tema, mas como ato e criação” (MIGLIORIN, 2018, p. 28). Bastante confortáveis, as crianças, já sabendo o que deveriam fazer, realizaram a entrevista, fotografias, filmagens e gravações de sons sem a intervenção, apenas pela mediação.

Figura 34: Encontro na casa de Dona Lenira



Fonte: Arquivo pessoal de Jaquicilene Ferreira da Silva Alves (2018).

A imagem representa uma turma criativa e participativa. O envolvimento se deve ao fato de os alunos terem participado de todos os processos de planejamento, fundamentando a sensibilidade ao aprendizado, o qual passa a ter sentido por tratar da realidade, de um processo de identificação/identidade.

A sexta oficina foi realizada na casa de D. Zefinha. Sendo dia de avaliação, a saída foi programada para depois do intervalo, um fator negativo, pois as crianças estariam expostas ao calor. Fato que também prejudicou o tempo disponível para a aproximação dos idosos com as crianças. No entanto, D. Zefinha pediu para dar um conselho a turma que foi a marca desse dia de oficina:

Vocês são tudo jovem, criança ainda. Essa terra é minha da minha família, foi tudo muito difícil, as dificuldades, a fome. Sofremos muito. Amanhã essa terra é tudo de vocês. Os mais velhos vão morrer. Mas vocês vão ficar. Tem gente que não dá valor a nossa terra, mas vocês precisam aprender a dar valor. Vocês devem estudar e se formar. Para ninguém enganar vocês e desfazer de vocês. Vocês vão tudo saber da história desse povo. Do povo daqui (Josefa Maria, 79 anos. Participante da pesquisa).

As crianças ouviram com atenção e o silêncio foi estabelecido durante alguns segundos. No caminho de volta à escola, esse assunto foi abordado. Uma criança

comentou das dificuldades das idosas participantes e de tudo o que elas passaram para que fossem reconhecidos. Também foi comentado da vergonha de algumas pessoas em admitir que fazem parte da história das comunidades de Gurugi e Ipiranga. E ainda sem cessar os comentários uma criança refletiu: “E sem contar que tem o povo da política que só lembra que aqui tem quilombola quando vem pedir o voto. Depois passa pra Jacumã de vidro levantado e nem fala com o povo daqui”. Voltando para a escola num sol escaldante e a passos lentos e silenciosos a sexta oficina foi finalizada.

O direito à fala de D. Zefinha e a escuta atenciosa das crianças é um exemplo do princípio da educação escolar quilombola que representa “o reconhecimento e respeito da história dos quilombos, dos espaços e dos tempos nos quais as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos quilombolas aprendem e se educam” (BRASIL, 2012, p. 481). E esse aprendizado mútuo foi possibilitado por intermédio desse encontro intergeracional: crianças e idosos.

A sétima e a oitava atividade aconteceram no mesmo dia. O objetivo era realizar uma avaliação coletiva das vivências das oficinas externas e planejar um café colaborativo para a visita das idosas na sala de aula.

Na sétima oficina, sentamo-nos em círculo e ouvimos nossas percepções. Na avaliação, o fator tempo foi mencionado, pois as crianças esperavam mais tempo para desenvolver as oficinas, já que ainda não haviam visto as filmagens realizadas e havia o desejo de retornar à casa das idosas para realizar outras perguntas que surgiram após as visitas.

Durante essa conversa, percebi algo muito interessante, não existia uma preocupação com o filme. Era notório que as crianças queriam ver as gravações realizadas, mas o fundamento não estava ligado apenas à construção do filme ou à sequência das imagens. Existia um desejo de ouvir o que foi dito e reviver o que foi vivido. Foi um momento gratificante, pois nossas ideias se encontraram. Não bastava ser cinema, precisava ampliar o olhar e a reflexão.

Na oitava oficina, as crianças se organizaram em duplas e fizeram filmagens se alternando quanto ao uso dos smartphones. Falaram sobre o sentimento da visita, o que gostaram e o que não gostaram. Os relatos destacaram o quanto foram afetados com as falas das idosas e como as experiências delas complementava os saberes comunitários que eles já tinham.

Figura 35: Oitava oficina



**Fonte:** Arquivo pessoal de Jaquicilene Ferreira da Silva Alves (2018).

A figura acima apresenta as gravações em duplas em que as crianças registraram seus comentários sobre a experiência vivenciada. Esse momento também se transformou em descontração, pois faziam e refaziam as gravações, estavam sendo crianças e, sem perceberem, estavam também encontrando e construindo a própria identidade.

Para as próximas oficinas, planejamos um café compartilhado de acordo com a possibilidade individual. A presença das idosas na sala de aula deixou as crianças apreensivas, pois estavam preocupadas com a limpeza e organização da sala para a recepção. À parte, organizei lembranças para todas os envolvidos, como humilde forma de reconhecimento. Essas situações não foram um afastamento daquilo que deve acontecer na escola.

Na atualidade, os problemas com a ausências das famílias, indisciplina, faltas, exclusão e notas nos colocam, enquanto professores, numa posição de ditadores. Questiono que tipo de regras transformam a escola em um lugar de sucesso. E, principalmente, que tipo de sucesso é esse e de quem. Nossas escolas precisam plantar sementes de alteridade e participação mútua e a crença de que cada criança tem seu tempo e seu lugar dentro da escola.

A escola, com suas faixas etárias, grades curriculares e anos escolares, está constantemente dizendo qual é o lugar da criança e qual o ritmo adequado para ela crescer. À criança, nenhum tempo é dado para que ela encontre o seu lugar (MIGLIORIN, 2018, p.146).

O autor não tem um posicionamento de oposição à escola, apenas nos convida a refletir sobre como se dão, na prática, os processos educativos. O tempo e as particularidades de cada criança devem ser respeitados e revista a forma de pensar o currículo. Não basta uma base unificada, o professor precisa também de formação e condições unificadas.

Concentradas, a nona e a décima oficinas foram realizadas em dois espaços e momentos diferentes dentro da escola. Primeiro, as crianças foram para o refeitório, onde assistiram a algumas das gravações de vídeo e áudio realizadas.

Figura 36: Exibição das gravações



**Fonte:** Arquivo pessoal de Jaquicilene Ferreira da Silva Alves (2018).

As crianças avaliaram as imagens, inclusive selecionando as que estavam com melhor qualidade de imagem e som para compor o curta, o qual é parte deste estudo. Sendo perceptível o equilíbrio entre a gravação e o conteúdo, não bastava estar com os equipamentos nas mãos. As crianças construíram com o avançar das oficinas as imagens, e as escolhas delas denotavam um sentido singular.

O segundo momento aconteceu na sala de aula, a mesa foi posta e arrumada para a recepção das idosas. D. Lenira participou de todos os momentos e a turma a recebeu com todo zelo.

Figura 37: Café da manhã compartilhado



Fonte: Arquivo pessoal de Jaquicilene Ferreira da Silva Alves (2018).

A presença de Dona Lenira trouxe alegria para todos os envolvidos. Na ocasião, ela ainda falou muito do seu passado e as crianças gravaram e fizeram perguntas espontâneas. Existiu um clima de festa e um orgulho em expressar o que realmente representavam. A educação escolar quilombola, ao ser contemplada por um encontro intergeracional, se revigorou, reafirmando suas raízes, oxigenando as folhas da infância.

Dona Maria não pôde participar por ter precisado acompanhar uma de suas filhas que estava muito doente. Contudo, ela foi representada pela filha Ely (funcionária da escola) e a neta Letícia (criança participante da pesquisa). Letícia, na sala de aula e na pesquisa, demonstrou uma imensa admiração pela avó, em uma das gravações, a caminho de sua casa, ela falou com muita emoção das tarefas diárias de sua avó, transparecendo o apreço e a admiração.

Na figura 32, Letícia apreço abraçada com Ely (sua tia). Sorridentes e orgulhosas por estarem representando Dona Maria. A comunidade já vive dentro da

escola, as pessoas referenciam essa realidade. Este estudo evidenciou como o cinema possibilitou, juntamente com os encontros de gerações, o reconhecimento das raízes quilombolas de Gurugi e Ipiranga como um direito humano.

Figura 38: Ely e Letícia, representantes de Dona Maria



Fonte: Arquivo pessoal de Jaquicilene Ferreira da Silva Alves (2018).

D. Zefinha também não pôde participar por ter adoecido, mas as crianças, por iniciativa própria, pediram autorização da gestora da escola para irem à casa da idosa. A gestora atendeu à solicitação da turma, que rapidamente formou uma comissão e foram à casa de Dona Zefinha levar a lembrança de agradecimento pela participação. Enquanto professora da turma e pesquisadora, existia um sentimento de gratidão pela disponibilidade das idosas; todavia, para as crianças, era bem diferente, o sentimento de gratidão da turma na antecipação em ir à casa da idosa levar um presente foi o reconhecimento de sua contribuição na formação do quilombo, mantendo viva a história de um povo e sua identidade. Para Silva (1999),

[...] a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas (SILVA, 1999, p. 96).

Os processos de construção não são estáveis, são constantes e inacabados. Não podemos esperar o dia 20 de novembro<sup>21</sup> para celebrar a identidade quilombola, é preciso questionar e problematizar essa construção e criar oportunidades de aproximação e pertencimento da própria história. Foi o que percebi com a iniciativa das crianças ao levar a lembrança de Dona Zefinha:

Figura 39: Estudantes visitam novamente Dona Zefinha



Fonte: Arquivo pessoal de Jaquicilene Ferreira da Silva Alves (2018).

A imagem mostra um momento especial vivido pelas crianças ao retornarem voluntariamente à casa de Dona Zefinha. O sentido das imagens, das fotos e dos sons surge de acordo com sua representatividade, o qual faz parte um mundo interior chamado memória. As memórias individuais e coletivas são o alicerce do que foi, é, ou se deseja ser. Avaliar a importância de encontros intergeracionais desvela a descentralização dos saberes com conhecimentos horizontais, não existe um sucesso pleno e gradual, mas uma busca contínua de compreender originalmente a própria identidade.

## 5.2 CINEMA E DIÁLOGOS INTERGERACIONAIS: “ELAS CONTOU HISTÓRIAS DA VIDA DELAS E SE ABRIU COM A GENTE”

---

<sup>21</sup> Dia Nacional da Consciência Negra instituído oficialmente pela lei 12.519 de 10 de novembro de 2011.

Em cada encontro com as idosas, as crianças conheceram um pouco da própria história. Kassandro, na oitava oficina, fez uma gravação falando as narrativas da vida das idosas e abre as discussões desta seção, que tem como objetivo aproximar os diálogos intergeracionais ocorridos durante as oficinas e a Pedagogia do cinema como uma cultura visual como produção crítica e educativa.

Após a realização das oficinas, fui separando as fotos e vídeos para montar o filme curta-metragem que faz parte da criação final: o produto metodológico. Observar este material trouxe a necessidade de problematizar algumas questões relacionadas à percepção das crianças após os encontros intergeracionais. Trago a visão das crianças, seus sentimentos e como a arte cinematográfica foi um elemento estruturante para que elas demonstrassem o que estavam sentindo.

A oitava oficina foi dedicada à liberdade das crianças com os smartphones para expressarem livremente suas impressões e sentimentos sobre as visitas realizadas. Nessa oficina, as crianças já haviam ido às casas das idosas, mas as idosas ainda não haviam ido à escola, o que estava previsto para a décima oficina.

Mesmo sendo vizinhos nas comunidades e conhecendo as idosas no cotidiano, as crianças não imaginavam, ou não foram instigadas a imaginar, que aquelas pessoas poderiam acrescentar tantas informações inéditas para elas. Durante as gravações nas casas das idosas, observei que “a especificidade visual da cultura consiste, precisamente, no fato de que as ideias e as coisas não [são] só ditas e escritas, mas também vistas (CARLOS, 2017, p. 554)”.

O autor, ao explicitar a cultura visual, contribui com a ideia de que a visualidade potencializa a criação. As crianças participantes deste trabalho viram, ouviram, filmaram e se viram nos filmes, etapas que fazem parte de uma aprendizagem significativa com o cinema, pois, Nele identificamos a presença de elementos constitutivos do processo educativo, compreendido em sentido amplo como formação e socialização (DUARTE; TAVARES, 2012, p. 36).

O cinema e a educação se encontram e agregam formação no sentido de construção da identidade da criança quilombola e socialização no sentido de aproximação de pessoas. Dois entendimentos que foram se ampliando à medida em que os encontros foram acontecendo.

A sensibilidade das crianças e a recepção delas em relação à arte cinematográfica como uma linguagem educativa acontece de forma espontânea. Um dos motivos é o domínio das crianças e a aproximação da cultura visual pelas

tecnologias digitais e a influência crescente das redes sociais. Um espaço de comunicação que precisa ser ocupado pela escola, pois não basta criticar negativamente, é preciso mostrar que existem outras formas do uso consciente das tecnologias para o aprendizado.

Dentro do universo digital pela internet e pelas mais variadas formas culturais para uma proposta educativa inovadora, o cinema é um elemento que contempla a cultura, a visualidade e aproxima a realidade. E ainda

[...] o cinema encanta, prende a atenção, alegra e entristece, faz rir e chorar, gera esperanças e medos, expõe, enfim, a finitude e a plenitude da condição humana com um poder de convencimento capaz de superar, até mesmo, um tratado de filosofia e outros gêneros visuais imagéticos (CARLOS, 2019, p. 713).

Entre tantas palavras e sentimentos, o autor apresenta uma característica essencial do cinema: a humanidade. Que vem ao encontro dos vídeos gravados pelas crianças ao falar sobre o que ouviram das idosas. Algumas delas contemplavam na sua fala a expressão “como era antigamente”, e outras chamaram atenção de seus ancestrais falando sobre suas origens ao citar “como eram nossos antepassados”. Nos encontros entre cultura e visualidade, ser humano e ser social encontramos também cinema e educação.

No seio desse movimento geral, de um lado, da cultura e, de outro, da cultura visual, que identificamos, precisamente, o aparecimento e a constituição de uma ordem discursiva particular que posiciona o cinema, não somente como modo próprio de cultivo e reprodução da cultura visual, mas também, como um dispositivo pedagógico inovador da prática educativa (CARLOS, 2019, p. 713).

O autor atribui ao cinema uma qualidade de dispositivo pedagógico inovador. Concordo, pois as crianças reconhecem esse dispositivo e se identificam com ele. Antes de ser pedagógico, o cinema é no mínimo “uma transformação contínua do que há, pelo menos os bons filmes, os filmes que interessam” (MIGLIORIN, 2018, p.109).

Não podemos negar essa aproximação entre o cinema, a infância e as demais etapas do ser humano. As pessoas estão próximas ao cinema, pois este é uma arte que contempla várias outras manifestações artísticas. Um motivo que justifica que não existiu resistência de participação neste estudo.

Ao receber as crianças nos espaços de suas casas, as idosas sentiram-se parte de uma grande construção, pois sabiam da sua representação<sup>22</sup> e contribuição para o aprendizado delas e se sentiram confortáveis diante das gravações. As idosas perceberam foram reconhecidas pelas crianças durante os encontros. Elas narraram suas verdades, seus sofrimentos e superações. Mas o sentimento das crianças foi bastante diferente. De modo particular, uma criança ficou muito emocionada com a narrativa de sofrimento. Era como se soubesse que estava dentro de um território quilombola, mas completamente inerte ao passado, perdas e conquistas de sua comunidade.

As narrativas que continham sofrimento foram recorrentes nas falas das crianças. Era o “conhecer as histórias da comunidade”, que eram desconhecidas pela maioria. Descobriram tudo isso por meio da arte. Aprenderam fazendo, filmando e assistindo as partes gravadas. Reviveram esses momentos, gravando suas emoções. Reflexões que justificam a credibilidade da linguagem do cinema na educação.

Consta-se, portanto, que o encantamento relativo à linguagem cinematográfica, as possibilidades de seus usos educativos e pedagógicos passaram a ser objetos de interesse dos profissionais da área da educação e das pessoas envolvidas [...]. De modo que o acontecimento do cinema na educação acabou se tornando não somente um objeto do desejo e da disputa de certos profissionais da educação; mas também uma esperança de inovação da prática educativa escolar (CARLOS, 2019, p. 722).

Acredito no cinema enquanto linguagem pelo seu poder de entretenimento e relação com a realidade, mas, principalmente, por ser um veículo poderoso para a conscientização crítica. O autor, ao relacionar o cinema com fatores diferentes que são atrativos para o planejamento das aulas, atenta para a disputa pelos equipamentos dentro da escola, mas também para a disputa como diluir essa prática dentro desse ambiente. Como docente, busco a criticidade, a alteridade, a criação e o acesso democrático do cinema dentro da escola, como uma possibilidade de igualdade e de estética educativa. Tal entendimento surge quando, inquietos diante um sistema educativo que aprisiona nossa visão, alcançamos o entendimento de que

---

<sup>22</sup> Conceito de Chartier 1988.

O cinema não se encontra na escola para ensinar algo a quem não sabe, mas para inventar espaços de compartilhamento e invenção coletiva, colocando diversas idades e vivências diante das potências sensíveis de um filme (MIGLIORIN, 2018 p.112).

Os espaços referenciados na fala do autor também remetem à educação escolar quilombola. Numa perspectiva intercultural, o diálogo precisa ser constante para construir uma sociedade para a tolerância e para dignidade humana. Esse pensamento une o cinema como linguagem educativa aos preceitos da educação em Direitos Humanos:

Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas (CANDAU, 2010, p. 23).

Um espaço de diálogo para a construção da identidade cultural das comunidades de Gurugi e Ipiranga, das pessoas que delas fazem parte, com aceitação e pertencimento. Pelo caminho traçado por este trabalho, é compreensível a interrelação entre educação quilombola, cinema e Direitos Humanos.

Os participantes perceberam que o cinema faz parte de todo o estudo, mas não como meio de opressão. Embora as partes que as crianças comentaram estivessem bastante relacionadas aos momentos de dor e sofrimento, o cinema não aparece para exaltar o sofrimento dos antepassados das comunidades de Gurugi e Ipiranga, mas como uma forma de fazer conhecer para aprender ou até desaprender que a opressão é um processo natural.

Os conceitos abordados ao longo deste trabalho contemplaram a subjetividade humana que antecede os processos de aprendizagem. Compreender a escola, enquanto instituição educativa e formativa, é compreender que o território em que está inserida é propositivo aos processos educativos. Essa é uma das premissas da educação para as relações étnico-raciais que, pelas diretrizes, reconhece a importância e a necessidade de uma “consciência política e histórica da diversidade” (BRASIL, 2004, p. 504), ao desconstruir estereótipos da visão colonial e incentivar ações afirmativas de representatividade como a valorização da oralidade. As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos acrescentam que

[...] a Educação Escolar Quilombola deverá ir mais além: ao dialogar e inserir os conhecimentos tradicionais em comunicação com o global, o nacional, o regional e o local, algumas dimensões deverão constar de forma nuclear nos currículos das escolas rurais e urbanas que ofertam a Educação Escolar Quilombola ao longo das suas etapas e modalidades: a cultura, as tradições, a oralidade, a memória, a ancestralidade, o mundo do trabalho, o etnodesenvolvimento, a estética, as lutas pela terra e pelo território (BRASIL, 2012, p. 462).

A Educação Escolar Quilombola é notoriamente percebida pela sua especificidade e novamente referenciando a escuta (oralidade e memória) como núcleo, centro do currículo. Uma proposta que é impactada com a realidade das escolas quilombolas, pois esse currículo específico é diluído ao currículo comum obsoleto, inibindo práticas libertadoras para atender à educação burocratizada. Para trilhar o próprio caminho, as escolas quilombolas precisam conquistar a autonomia pelo Projeto Político Pedagógico – PPP, o que conclama um grande desafio.

Para Fresquet (2007, p. 9), é possível “fazer da educação uma possibilidade de experiência que nos remete a um aprender em três tempos: aprender, desaprender e reaprender”. Nossa experiência educativa coloca o aprender em risco, quando este é apenas uma transmissão de informações. A consciência crítica é um reaprender pela vivência, uma nova forma de olhar e sentir. O desaprender é tudo aquilo que foi ensinado e que é preciso ser revisto, por exemplo: desaprender que o cabelo do negro é ruim, que a cor negra é suja, que todo negro foi escravo. E nesse caso é preciso aprender que isso se chama, preconceito, discriminação e/ou racismo.

As crianças da Escola José Albino Pimentel se aproximaram das comunidades como forma de ver e viver com tudo o que dela faz parte. Para Fresquet (2007, p.11), “poucas experiências são tão significativas em educação como aquelas que conseguimos torná-las vivências”. Essas vivências são possíveis quando a aprendizagem deixa de ser uma repetição e passar a fazer sentido para o educando e o educador torna-se um mediador desse processo. Sobre a educação crítica e a arte cinematográfica Carlos (2017) afirma que:

O emprego consciente e crítico da imagem fílmica, isto é, a superação do senso comum, por meio do saber acumulado sobre seu modo de existir e de funcionar, capacitará o educador a realizar um duplo gesto no âmbito da educação escolar: de um lado, de desconstrução do uso corrente do filme como simples recurso didático ilustrativo do conhecimento; de outro, de desdobramento do uso do filme nas três direções pedagógicas enunciadas em nossa tese central, como artefato cultural, fonte e mediação, posicionando-o no espaço do currículo, como componente pedagógico estratégico no processo de socialização e apropriação do saber escolar (CARLOS, 2017, p. 565).

O autor discorre sobre uma visão completa entre criticidade, cinema e formação docente para o uso deste como pedagógico, como um componente curricular socioeducativo com vistas à aprendizagem. Um desafio ao autoritarismo.

Finalizo esta breve análise com uma música, cantada por Dona Maria e Dona Lenira, para mim na entrevista e no encontro coletivo com as crianças. Esta canção nos marcou por alguns motivos: é um hino de resistência e superação de autoria da comunidade, na luta pela desapropriação das terras do Gurugi. É um hino de luta, de fé e de vitória e, coincidentemente, foi destacada na metodologia desta dissertação. Também é uma presença constante nas falas das crianças:

“O dono da terra é Jesus  
 Jesus é o meu protetor  
 Nós somos habitantes da terra  
 de Jesus é que eu sou morador  
 Jesus não vendeu a terra  
 nem fez o presente e nem alugou  
 Jesus deixou a terra foi pra seus filhos agricultor  
 no dia que somos chamado  
 só é Jesus que nós vai entregar  
 que lá não tem outro herdeiro  
 nem vai puxa saco para reclamar”.

### 5.3 “A GENTE GRAVA VÁRIOS VÍDEOS E DEPOIS VÊ”: SOBRE O CURTA-METRAGEM

A narrativa de Mariana abre a última seção deste trabalho trazendo sua experiência em gravar e assistir o material audiovisual. Esta foi a proposta desta dissertação para a composição do produto metodológico do Mestrado Profissional em Formação de Professores. O Programa denomina como produto educacional final, mas, particularmente, vejo como uma criação pedagógica, pois tem o objetivo

de servir como exemplo para outros docentes, que podem utilizá-lo em outras realidades educativas.

Esta dissertação situa a pedagogia do cinema como uma proposta que vislumbra uma educação para a alteridade. Um propósito que só é contemplado quando

Imersos na experiência do cine-imagem, notamos que a imagem fílmica é, certamente, um gênero da imagem visual rico de possibilidades estéticas, ideológicas e epistêmicas, talvez o mais pleno de potencialidades para representar o movimento, os eventos e as ocorrências que se instalam na realidade (CARLOS, 2017, p. 558).

O autor atribui a potencialidade ao cinema como imagem visual capaz de aproximar concepções estéticas, ideológicas e epistêmicas à realidade como fator tempo-histórico. Nas relações étnico-raciais, tal proposição é intercalada às questões identitárias e autoafirmativas. Neste trabalho, a criação pedagógica perpassa exatamente por essas concepções por se tratar de um filme que reúne os saberes das comunidades quilombolas de Gurugi e Ipiranga.

O filme curta-metragem é a união de algumas imagens e gravações das crianças no decorrer das oficinas. Todo o material coletado foi arquivado e uma boa parte foi exibido para as crianças e a idosa na nona oficina. As crianças sabiam que as imagens e vídeos produzidos por elas se transformariam num filme curta-metragem. Tendo em vista o prazo de término das oficinas, selecionaram o que gostaram e aquilo que eles acharam mais importante constar no filme. Um momento de memória proporcionado pela arte foi quando as crianças apresentaram suas percepções no filme, como podemos observar neste trecho:

O que eu mais gostei foi a parte das brincadeiras que ela contou e das histórias da comunidade que ela contou. Ela disse que não se criou com os pais e nem com os avós. Mas ela superou tudo com fé. (Geyza, 11 anos, criança participante).

Na figura 40, a turma registra o momento com uma fotografia com a idosa. Geyza pede para ficar mais perto dela antes que a foto seja tirada. A criança fica exatamente atrás de Dona Maria. O envolvimento da turma é aparente e a sensibilidade na escuta é um ponto de imersão nas histórias das idosas e na identidade das crianças.

Figura 40: Encontro na casa de Dona Maria



Fonte: Arquivo pessoal de Jaquicilene Ferreira da Silva Alves (2018).

O relato de Geyza e a imagem 40 fazem parte do filme. Um trecho em que as vivências são contempladas e a escola sai de suas paredes para ocupar a comunidade, encontrando sua própria identidade. Uma das dimensões que o cinema propõe como afirma a autora:

As artes de um modo geral, e em particular o cinema é central para esse esforço. Ele nos espelha diferentes dimensões, etapas da vida, aprendizagens diversas, nos lembra emoções arcaicas conscientes e inconscientes, nos auxilia, com força ímpar para ver e rever nossa própria vida (FRESQUET, 2007, p.11).

Nessas recordações das oficinas, como sugere a autora, as crianças se identificaram com muitas imagens e movimentos, mas também desejaram refazer algumas delas, inclusive outras, afirmando o que poderia ser acrescentado para tornar o filme mais atrativo, na opinião deles. Como já sabia, e foi uma avaliação da turma, a ausência de equipamentos trouxe uma fragilidade as nossas gravações, principalmente, com relação ao recurso em áudio. Mas, não deixamos de fazê-lo pela falta de equipamentos, pois,

O professor não atua somente como um reproduzidor de políticas e discursos pré-fabricados, mas como um ser cognoscitivo, pensante, que planeja, adapta ou até mesmo improvisa situações didáticas que sejam apropriadas para lhe possibilitar o alcance da aprendizagem dos alunos (SOUZA; SANTOS, 2018, p. 29).

Os autores mostram a figura docente em sua própria realidade, a qual se repete em várias escolas e situações. Essa afirmação corrobora com nosso trabalho no tocante aos desafios recorrentes e soluções encontradas para que fosse realizado. Para o filme, precisei levar os smartphones da minha família, com tecnologia limitada, mas que nas mãos das crianças, que são “nativos digitais” (PRENSKY, 2001), foram suficientes para as gravações.

A justificativa para o uso do documentário se fundamenta na Lei nº. 13.006/14, que torna obrigatório a exibição de filmes nacionais. Nas escolhas para as exibições de filmes nas oficinas pedagógicas, um dos critérios foi a escolha de filmes nacionais. Essa lei introduz possibilidades de invenção, e é possível ser cumprida, visto que edifica a aprendizagem.

A Lei nº. 13.006/14, ao ser implantada, instiga a alfabetização audiovisual, já que esta se dilui em várias áreas de conhecimento e propõe a desfragmentação do currículo, agregando inúmeras possibilidades para o trabalho com o audiovisual dentro do espaço escolar, entre tantos, podemos citar o Cineclube e a criação fílmica.

Outro aspecto relevante dessa lei que justifica o curta-metragem como criação pedagógica é o fato de que é acessível para todas as pessoas (crianças, jovens, adultos, indígenas, quilombolas). E de acordo com o que sinaliza as Diretrizes Curriculares Nacionais, ao contemplar todas as pessoas, reforça o exposto pela Base Nacional Comum Curricular, porque reforça o trabalho com práticas contemporâneas e preceitos legais para a educação. Sobre a lei e a questão da produção fílmica, Fresquet (2015) acrescenta que:

Ver cinema, em alguma medida, nos coloca na disposição de criar. Se no início criarmos apenas imagens, ideias, sentimentos a partir da projeção, ativarmos a nossa imaginação, em breve estaremos sendo tomados pela necessidade de filmarmos. Ver e fazer são frente e verso de uma mesma práxis. Primeiro mentalmente, mas em breve, na ação, na escrita com e sobre os filmes. Mesmo com recursos tão simples como um celular ou uma câmera fotográfica, apostamos na

potência dessa arte para promover o ato criativo (FRESQUET, 2015, p. 15)

A autora complementa que a arte cinematográfica e a produção de filmes pelos educandos favorecem o processo educativo. Cabe ainda destacar as contribuições das TDICs que permitiram a disseminação do cinema como cultura visual de diversos modos e lugares. Sendo os letramentos digitais algo atual e constante no cotidiano e nas formas de ensinar e aprender. Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 17) conceituam letramentos digitais como “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital”. Ou seja, um conceito eminentemente atual e que complementa a importância da criação fílmica. O trecho do filme a seguir demonstra como a criança e seu universo adentram no processo de letramento:

Bom dia, meu nome é Ryan, eu tenho 11 anos. A gente foi na casa de Dona Lenita e ela disse que morava na casa de taipa e sofria muito. Os tratores quase passaram por cima deles. Os capangas quase matou eles. Mas eles lutaram e conseguiram ficar com a terra. (Ryan, 11 anos, criança participante).

A narrativa de Ryan é respaldada nas Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola na perspectiva de “valorizar o passado e recriar o presente como um dos caminhos na construção da identidade quilombola” (BRASIL, 2012, p. 462). Caminhos que se tornam visíveis com iniciativas pedagógicas e artísticas como o cinema, visto que rompem com a discriminação, desconstruem a visão colonial e desmistificam a limitação da história dos quilombos à escravidão.

O filme, como criação pedagógica deste trabalho, é um audiovisual com visão crítica e sociocultural. Permite notabilizar os saberes locais das comunidades quilombolas de Gurugi e Ipiranga com conhecimentos da cultura material, imaterial, verbal, não verbal e multimodal, numa dimensão educativa de ampliação de letramento, consciência ética e crítica e de valores históricos.

Ao compreender que o filme é pedagógico, situo formas diferenciadas de sua aplicabilidade no contexto escolar. Cito como exemplo este estudo que, pelo cinema e com o caderno de atividades, contemplou a leitura e a produção textual de gêneros variados como o conto, a biografia, a entrevista, o relatório, os causos e

lendas em língua portuguesa; localização e mapeamento de território em geografia; a história dos quilombos e a cultura material e imaterial em história; aspectos da natureza em ciências, a geometria no enquadramento, planos e cortes em matemática; além de abordar as questões culturais, sociais e éticas e mapa mental como forma organizar o pensamento.

Esses preceitos se encontram com a multiplicidade de letramentos para interpretações alternativas encontradas na multimodalidade, que para Rojo (2012),

[...] Tornam-se multiletramentos: São novas ferramentas - além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, impressa) – de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação. São requeridas novas práticas: a) De produção, nessas e em outras, cada vez mais novas, ferramentas; b) De análise crítica como receptor (ROJO, 2012, p. 21).

Rojo (2012), ao incluir o cinema na multimodalidade, acrescenta uma questão fundamental da compreensão das informações: a produção e a crítica. Tais elementos, juntamente com a interatividade e a tecnologia, incorporam uma pedagogia contemporânea e híbrida.

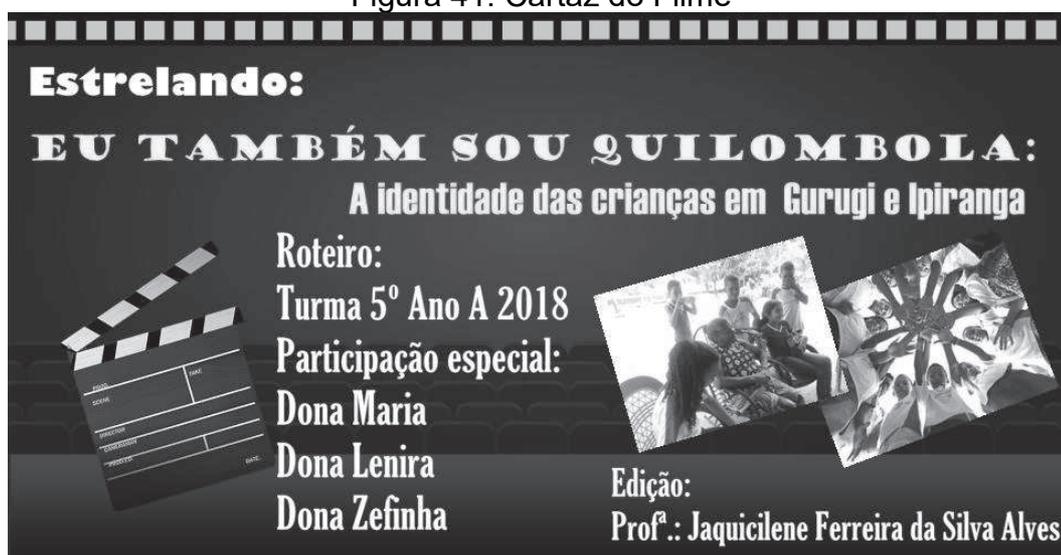
Pelas vias educativas, este estudo envolveu intergeracionalidade. Focalizando o trabalho com as crianças, a criação pedagógica foi pensada e planejada buscando um elo entre a educação, o cinema e a infância quilombola. Fresquet (2007), ao dialogar com estas três premissas, trata da infância de um modo geral, todavia, contempla as relações étnico-raciais e ainda a educação em Direitos Humanos:

Deste modo, as relações estabelecidas entre o cinema, a infância e a educação nos convidam a aprender sobre nós mesmos, tomando seriamente outras culturas, outros olhares, outros modos de pensar, sentir e ser. Porém, não é o que estas relações afirmam sua maior contribuição, mas o que ainda questionam, inquietam e desacomodam, incitando-nos a uma busca ativa para novas e mais profundas relações (FRESQUET, 2007, p.15).

Fresquet (2007) nos inquieta provocado questionamentos e incitando outras perspectivas e relações entre infância, cinema e educação. A arte cinematográfica instiga a incompletude, o inacabamento, ideias freirianas que reverberam na equidade e igualdade pela conscientização e mudança social.

Portanto, cinema também é uma forma de libertação e superação da alienação. Essas assertivas permeiam nossa criação pedagógica como uma atividade multidisciplinar que, além dos saberes locais, acrescenta a experiências das crianças com planos, enquadramentos, captação de imagens e roteiro, permitindo que os educandos protagonizassem suas aprendizagens. Uma criação deles e representação de nossas afirmações é ilustrada no cartaz da figura 41:

Figura 41: Cartaz do Filme



**Fonte:** Arquivo pessoal de Jaquicilene Ferreira da Silva Alves (2019).

O curta-metragem é um documentário infantil editado por mim, como professora e pesquisadora, a partir das escolhas das imagens e gravações das crianças participantes. Para a edição, foi utilizado o programa Filmora, versão 9. Para a divulgação e compartilhamento da publicação, utilizamos o YouTube. O material pode ser acessado no endereço eletrônico: <https://youtu.be/31oxNd0fa7U>.

Em umas das gravações, as crianças cantaram espontaneamente um trecho de um coco de roda, o qual serviu de título para o filme: “Eu também sou quilombola: A identidade das crianças em Gurugi e Ipiranga”. A versão final do filme foi motivo de alegria entre as crianças, que ficaram muito felizes com a divulgação de suas imagens e gravações. Para Migliorin,

trata-se de fazer uma experiência de mundo que não é simplesmente uma multiplicação de pontos de vista sobre esse ou aquele assunto, sobre essa ou aquela paisagem, mas uma experiência de mundo que é própria à criação; a possibilidade de se experimentar o limite do que está dado a pensar, das identidades e modelos. Eis o lugar em



possa modificar sua perspectiva em uma perspectiva mais inclusiva, numa educação para valores e em Direitos Humanos.

Como pesquisadora, senti que o percurso trouxe inúmeros desafios e busquei superá-los por acreditar que esta pesquisa contribuiria para além do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, contribuiria para pensar a própria educação quilombola com uma modalidade de ensino possível para representar as comunidades quilombolas, especialmente, Gurugi e Ipiranga. Destacar as falas da idosas e das crianças contribuiu para o empoderamento social, e isto permitiu a ressignificação do que é ser negro e quilombola.

Em todos os momentos que o ensino encontrar novos caminhos para o fazer cotidiano, serão encontrados novos aprendizados, questionamentos e indagações, o que inspira a democracia pelo simples fato de a educação ser social e política. E todas as vezes que a democracia for ameaçada, “é preciso esperança para super o medo” (SANTOS, 1994, p. 74), pois “a democracia é uma conquista e não um dado” (SAVIANI, 1989, p. 54).

As ideias de educação, transformações sociais e Direitos Humanos estiveram embutidas neste trabalho com o intuito de refletir a realidade educacional nas escolas quilombolas, observando os caminhos para uma educação emancipatória. Realidade que, quando se depara com as ambições capitalistas, limitam a vida natural do planeta e intelectual da sociedade.

Conhecer o cinema e introduzi-lo na minha prática docente, afastou uma visão opressora configurada num pensamento elitista e excludente na centralidade econômica, na intolerância, na discriminação e no desrespeito às formações identitárias, fruto de um hibridismo forçado oriundo da formação social do povo brasileiro. Uma prática que passou a questionar a concepção materialista de ter mais às custas do que tem menos; e a falsa generosidade que poda a liberdade de expressão pelo medo, reproduz opressão, produzindo mitos, fanatismo, desumanização e alienação.

Esta discussão acrescida do debate sobre a imagem visual e sua posição na sociedade é contemplada por Carlos (2019) na medida em que passa a:

Ocupar-se com a problemática da imagem passou a ser, certamente, uma atividade necessária em uma sociedade que erige, dentre outros aspectos, a imagem visual como um dos constituintes da organização das relações sociais vigentes e do governo dos homens (CARLOS, 2019 p. 720).

O autor aponta um aspecto interessante sobre a problemática da imagem que sempre é contemporânea, pois se atualiza na sociedade e evolui na socialização de atender e discutir questões de diversos segmentos dialógicos e antidialógicos, democráticos e autoritários.

Para compreender a inserção do cinema na minha realidade profissional, precisei antes encontrá-lo na minha vida pessoal. Busquei na minha infância e encontrei o enquadramento nas molduras das janelas da escola e, na adolescência, o enquadramento e o movimento nas janelas dos ônibus. Profissionalmente, encontrei no cinema o mesmo encanto passado por ser uma arte que desperta no educando o desejo de estar na escola e fazer parte do processo educativo com muita motivação.

Com muita dedicação e sob orientação da professora Doutora Patrícia Cristina de Aragão, este trabalho foi minuciosamente idealizado e planejado para as comunidades de Gurugi e Ipiranga e a turma do 5º ano A, da Escola Municipal José Albino Pimentel. Mas nada o limita de ser aplicado em outras comunidades e outras escolas.

As oficinas pedagógicas realizadas na sala de aula e nas comunidades de Gurugi e Ipiranga apresentaram a necessidade de unir a escola e a comunidade para uma aprendizagem significativa, partilhada e multidisciplinar. Desfragmentar o currículo possibilita sair do isolamento profissional e reconhecer a existência de uma sociedade plural vislumbrando o respeito à diversidade e aos grupos étnico-culturais.

Nas oficinas pedagógicas, as atividades foram mescladas entre as escritas, dialogadas, cineclubistas e práticas (gravações). Os encontros intergeracionais complementaram este processo proporcionando questionamentos, sentimentos, emoções e pertença. A colaboração das idosas foi de suma importância, assim como as demais pessoas envolvidas direta e indiretamente.

Nas oficinas pedagógicas, a visualidade assumiu um papel problematizador pois,

O cinema é um relacionar-se com o mundo que mais interroga, vê e ouve do que explica. Trata-se de um posicionamento propriamente estético da ordem da ocupação dos espaços, dos tempos, dos ritmos, dos recortes, das conexões e rupturas (MIGLIORIN, 2018 p.109).

Neste trabalho, tal posicionamento ocupa o espaço do filme curta-metragem, solicitado pelo Programa da Pós-Graduação, como produto educacional final e aqui citado como uma criação pedagógica. Um documentário que, embora tenha sido editado por mim, enquanto professora e pesquisadora, tem um conteúdo alegre e inocente, como uma criança, e problematizador, a partir das histórias das comunidades de Gurugi e Ipiranga.

Além do filme, deixo como contribuição o plano das oficinas pedagógicas e o caderno de atividades como um modelo que pode lançar inúmeras possibilidades. Carinhosamente, deixo para as professoras do 4º e 5º ano da Escola José Albino Pimentel – e a quem interessar - a seção 2.2. “É muito importante para nós, precisamos cuidar bem dela”: Gurugi e Ipiranga. O material fica para consulta e em breve como forma de cartilha para orientar os colegas docentes, tendo em vista que em nossa escola não existe nenhum material relacionado à origem das comunidades de Gurugi e Ipiranga.

Este estudo foi de relevância e a temática pertinente à realidade da escola e das comunidades envolvidas. Apresentou uma metodologia facilitadora com a pedagogia do cinema e o educando como protagonista do processo educativo. Relevante também por acrescentar discussões sobre cinema e educação e contribuir para o aumento de produções acadêmicas relacionadas à temática.

Repensar a educação é um processo contínuo. É fundamental reconhecer a diversidade e a multiculturalidade, bem como as contribuições do audiovisual e das tecnologias para a criticidade desse processo. No universo dos multiletramentos, a escola precisa das comunidades de aprendizagem para caminhar no entendimento de que a educação é única possibilidade para a transformação.

A intolerância não educa e a neutralidade assume o lado opressor. Todos os momentos exigem que cada educador e educadora assuma postura de agentes educacionais sociais e ativos. Pela politização das ideias, da denúncia, do anúncio e da esperança.

Nas cenas dos próximos capítulos, espero que este trabalho venha contribuir com novas pesquisas e estudos que versem sobre os saberes quilombolas para uma justiça social. Por uma pedagogia da resistência, uma pedagogia do cinema e uma pedagogia para reexistir.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Mayra Porto de. Produção: **Olha os Pirangueiros**: Territorialidade ética e Direitos Humanos no Município de Conde-PB. 2015. Dissertação. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

ALMEIDA, Rogério de. Cinema e Educação: Fundamentos e perspectivas. **Educação em Revista**, v. 33, 2017. ISSN 0102-4698. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698153836>. Acesso em: 17 nov. 2019.

AUMONT, J. **A Imagem**. 15. ed. São Paulo, Campinas: Papyrus, 1993.

BARQUETE, Felipe. **A montagem cinematográfica e a educabilidade crítica do olhar**. Disponível em: [http://www.sementecinematografica.com.br/wp-content/uploads/2017/12/Artigo-ID\\_Felipe-Leal-Barquete.pdf](http://www.sementecinematografica.com.br/wp-content/uploads/2017/12/Artigo-ID_Felipe-Leal-Barquete.pdf). Acesso em: 22 jul. 2019.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2003.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BRASIL. **Lei 13.006/14**, de 26 de junho de 2014. D.O U. Brasília, 2014.

BRASIL. **Diretrizes nacionais para a educação em Direitos Humanos**. Brasília/DF: SECAD/ME, 2012.

BRASIL. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília/DF: SECAD/ME, 2012.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Brasília/DF: SECAD/ME, 2012.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana**. Brasília/DF: SECAD/ME, 2004.

BRASIL. **Lei 10.639/03**, de 9 de janeiro de 2003. D.O.U Brasília, 2003.

BITTENCOURT, Jane. A Base Nacional Comum Curricular: Uma Análise a partir do Ciclo de políticas. In: Congresso Nacional de Educação, 08, 2017. **Anais**. Curitiba, 2017. Disponível em: <http://educere.pucpr.br/p4/anais.html?titulo=&edicao=6>. Acesso em: 12 mar. 2019.

BRITO, César. **O que é oficina pedagógica**. Disponível em: <http://cesarbrito-jha.blogspot.com/2008/08/o-que-oficina-pedaggica.html>. Acesso em: 23 jul. 2019.

CAMPOS, Margarida Cássia; GALLINARI, Tainara Sussai. A Educação Escolar Quilombola e as Escolas Quilombolas no Brasil. **Nera**, v. 20, n. 35, p.199-217, jan-

abr, 2017. Disponível em:

<http://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/viewFile/4894/3688>. Acesso em: 1 nov. 2019.

CANDAU, Vera Maria. SACARINO, Susana Beatriz. **Educação: Temas em debate**. 1. ed. Rio de Janeiro: 7 letras, 2015.

CANDAU, Vera Maria. (Org.) **Educação em Direitos Humanos e formação de professores(as)**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

Carlos, E. J. Sobre o uso pedagógico da imagem fílmica na escola. **ETD - Educação Temática Digital**, 19(2), p. 550-569, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/etd.v19i2.8645247>. Acesso em: 15 nov. 2019.

CARLOS, E J. Sobre a Educação. **Conceitos**. v. 2, n. 24, Dez, 2016. Disponível em: <http://www.adufpb.org.br/site/wp-content/uploads/2017/05/REVISTA-CONCEITOS-ED-24.pdf> Acesso em: 18 nov.2019.

CARLOS, E. O enunciado do cinema como inovação pedagógica da prática educativa escolar brasileira. **Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 19, n. 61, jul. 2019. ISSN 1981-416X. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.19.061.DS10>. Acesso em: 17 nov. 2019.

CARRIÈRE, Jean-Claude. **A linguagem secreta do cinema**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. Os Desafios da Educação Quilombola no Brasil: O Território como Contexto e Texto. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n 69, p. 539-564, abr-jun, 2017. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782017226927>. Acesso em: 15 nov. 2019.

CAVALLEIRO, Eliane. (Org.) **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Trad. de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difusão, 1988.

CORAZZA, Sandra Mara. Base Nacional Comum Curricular: Apontamentos Críticos-Clínicos e um Trampolim. **Educação**, v. 39, n. esp., p.s 135-144, dez, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2016.s.23591>. Acesso em 15 nov. 19.

CORSARO, Willian A., **Sociologia da Infância**. 2. ed. São Paulo: Artmed, 2011.

CHRISTOFOLETTI, Rogério. Filmes da Sala de Aula: Recurso didático, abordagem pedagógica ou recreação? **Educação**. v. 34, n. 3, p. 603-616, set/dez, 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/19846444>. Acesso em: 17 nov. 2019.

CRUZ, Ana Cristina; COSENTINO, Tatiane. Educação em Comunidades Remanescentes de Quilombos: Implicações Políticas e Curriculares. **Revista**

**Contemporânea de Educação**, v. 12, n. 23, p.161-174, jan-abr, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.20500/rce.v12i23.9954>. Acesso em: 17 nov. 2019.

DIP, Flávia Franzini. **Sociologia da Infância**: O que tem sido dito sobre ela e seu impacto sobre o entendimento infantil e cultura de pares. 2016. Monografia. Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=000978224>. Acesso em: 15 nov. 2019.

DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DUARTE, Rosália; TAVARES, Marcus. "A dimensão político/educativa das opções estéticas nos manifestos fundadores do cinema como arte **Revista Contemporânea de Educação** [Online], v.5, n.9, jan. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.20500/rce.v5i9.1598>. Acesso em: 15 nov. 2019.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2016.

FERNANDES, Florestan (Org.). **Comunidade e sociedade no Brasil**: leituras básicas de introdução ao estudo macro-sociológico do Brasil. São Paulo: Nacional, 1972.

FERNANDES, Viviane B.; SOUZA, Maria C. C. Christiano de. Identidade Negra entre exclusão e liberdade. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 63, p.103-120, abr, 2016. ISSN 0020-3874. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i63p103-120>. Acesso em: 15 nov. 2019.

FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves de; FERNANDES, Alexandra Borges. (Orgs.) **Relações étnico-raciais e Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessário à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**.17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação**: Reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e "fora" da escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

FRESQUET, Adriana (Org.). **Cinema e educação**: a Lei 13.006 - reflexões, perspectivas e propostas. Universo Produção Prefixo editorial, 2015.

FRESQUET, Adriana. Cinema, Infância e Educação. Trabalho apresentado na 30ª Reunião Anual 133 da ANPED (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). **GE Educação e Arte**. Caxambu, MG, 2007.

GERHARDT, Tatiana E.; SILVEIRA, Denise T. (Orgs.). **Métodos de Pesquisa**. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Nilma L. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n 1, p. 98-109, jan-abr, 2012. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/curr%C3%ADculo-e-rela%C3%A7%C3%B5es-raciais-nilma-lino-gomes.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2019.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós – modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. Pensando a Diáspora: reflexões sobre a terra no exterior. In: SOVIK, L. (Org.) **Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade de Ensino e Formação do Professorado**. São Paulo: Cortez, 2016.

JESUS DE SANTANA, José Valdir [et al.]. Da Educação para as Relações Étnico-Raciais à Educação Quilombola: um Estudo Bibliográfico. **Humanidades & Inovação**, v. 4, n. 3, p.81-101, set, 2017.

LAKATOS E MARCONI, Eva Maria, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LOPES, José de S. M. Cinema e Educação: O diálogo de duas artes. **Revista Arte/Educação**. v. 1, n. 1, p. 2-14, 2013. Disponível em: <http://revista.uemg.br/index.php/SCIAS/article/download/405/276>. Acesso em: 16 nov. 2019.

LOPES, Jader Jane; OLIVEIRA, J. M. Infância e Relações Étnico-Raciais. Percursos pelos Trabalho da ANPEd – GT 21 e 07. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2 p. 227-248, 2015. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1146>. Acesso em: 16 nov. 2019.

MANNHEIM, Karl. O problema sociológico das gerações. In: FORACHI, Marialice Mencarini (Org.). **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1982.

MARQUES, Carlos Eduardo. De Quilombos a Quilombolas: Notas sobre um Processo Histórico-Etnográfico. **Revista de Antropologia**, v. 52, n. 1, p. 339-374, maio, 2009. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/download/27338/29110/0>. Acesso em: 16 nov. 2019.

MICARRELLO, Hilda Aparecida. A BNCC no Contexto de Ameaças ao Estado Democrático de Direito. **ECCOS Revista Científica**, n. 41, p. 61-75, set-dez, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71550055005.pdf>. Acesso em: 16

nov. 2019.

MIGLIORIN, Cezar. "Cinema e escola, sob o risco da democracia" **Revista Contemporânea de Educação** [Online], v. 5, n. 9, jan., 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.20500/rce.v5i9.1604>. Acesso em: 16 nov. 2019.

MIGLIORIN, Cezar. **Inevitavelmente Cinema**: Educação, política e mafuá. 1. ed. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2015.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana M. A. O Futuro da infância é o presente. **Revista Educação – Especial Cultura e Sociologia da Infância**. São Paulo, p. 42-55, 2013. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1108438/mod\\_folder/content/0/Book%20Sociologia%20da%20infancia\\_FINAL.pdf?forcedownload=1](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1108438/mod_folder/content/0/Book%20Sociologia%20da%20infancia_FINAL.pdf?forcedownload=1). Acesso em: 16 nov. 2019.

MUNANGA, Kabengele. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 4, n. 8, p. 06-14, jul-out, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/download/111217/109498/>. Acesso em: 16 nov. 2019.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema em sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

NASCIMENTO, Lisângela Kati. Educação Escolar Quilombola: Reflexões sobre os Avanços da Políticas Educacionais e os Desafios para a Prática Pedagógica no Vale do Ribeira-SP. **Revista FAEEBA**, v. 26, n. 49, p. 69-86, maio-ago., 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2017.v26.n49.p69-86>. Acesso em; 16 nov. 2019.

NUNES, Geogina Helena Lima. A Construção Social da Infância nas Políticas Públicas, nos discursos Científicos e nas Práticas Sociais. **Revista Eletrônica de Educação**, v.9, n. 2, p. 597-614, 2015. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/download/1152/424>. Acesso em: 17 nov. 2019.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista** [online]. v. 26, n.1, p.15-40, 2010. ISSN 0102-4698. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>. Acesso em: 17 nov. 2019.

OLIVEIRA, Suley Noronha de. Educação Escolar Quilombola: Uma Narrativa do Processo de Produção das Diretrizes Curriculares no Estado da Bahia e em Nível Nacional. **O Social em Questão**, v. 17, n. 32, p.127-150, ago., 2014. Disponível em:

[http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ\\_32\\_6\\_Oliveira\\_WEB.pdf](http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ_32_6_Oliveira_WEB.pdf). Acesso em: 17 nov. 2019.

PENTEADO, Heloísa Dupas (Org.). **Pedagogia da Comunicação**: teorias e práticas. São Paulo: Cortez, 1998.

PRENSKY, M. **Digital Native**, digital immigrants. Digital Native immigrants. On the horizon, MCB University Press, Vol. 9, N.5, October, 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: 07 set. 2019.

PINSKY, Jaime. **A Escravidão no Brasil**. 21. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

PIOVESAN, Flavia. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 43-55, Apr. 2005. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742005000100004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000100004&lng=en&nrm=iso)>. access on 18 Nov. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742005000100004>.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**, v. 2, n 3, p. 3-15, 1989. Disponível em: [http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria\\_esquecimento\\_silencio.pdf](http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria_esquecimento_silencio.pdf). Acesso em: 17 nov. 2019.

RAMOS, Ana Bárbara; BARQUETE, Felipe; PIMENTEL, Valdenise. **Semente quilombola**: considerações sobre a implementação de uma escola experimental de cinema na comunidade do Gurugi – Ipiranga/PB. Disponível em: [http://www.sementecineamatografica.com.br/wp-content/uploads/2017/12/Artigo\\_SementeCineamatografica\\_PB\\_correc%CC%A7a%CC%83o-Manuel.pdf](http://www.sementecineamatografica.com.br/wp-content/uploads/2017/12/Artigo_SementeCineamatografica_PB_correc%CC%A7a%CC%83o-Manuel.pdf) Acesso em: 23 julho. 2019.

RICHARDSON, Roberto Jarry (Org.). **Pesquisa Social**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROJO, Roxane Helena R (Org.). **Multiletramentos na escola**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2012.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela Mão de Alice**. O Social e o Político na Pós-Modernidade. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1989.

SILVA, Jadiele C. B. de; RODRIGUES, Maria de F. F. Histórias de Resistência, território de Luta: Processo de Territorialidade étnica da Comunidade Quilombola Do Gurugi, Conde- PB. In: VIII Simpósio Internacional de Geografia Agrária e IX Simpósio Nacional de Geografia Agrária. **Anais**. Curitiba, 2017. Disponível em: <https://singa2017.wordpress.com/anais-do-singa-2017/gt-02/>. Acesso em: 17 nov. 2019.

SILVA, Petronilha Beatriz. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, n. 63, p. 489-506, set-dez, 2007. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2745/2092>. Acesso em: 17 nov. 2019.

SILVA, Roberto da; TOBIAS, Juliano da Silva. A educação para as relações étnico-raciais e os estudos sobre racismo no Brasil. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**. n. 65, p.177-199, dez, 2016. Disponível em: DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i65p177-19>. Acesso em: 17 nov. 2019.

SILVA, Roseli Pereira. **Cinema e educação**. São Paulo: Cortez, 2007.  
SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença** – a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 1999.

SCHMITT, Alessandra [et al.]. A Atualização do Conceito de Quilombo: Identidade e Território nas Definições Teóricas. **Ambiente & Sociedade**, v 5, n 10, p.1-6, jan., 2002. ISSN 1414-753X. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-753X2002000100008>. Acesso em: 17 nov. 2019.

SOUZA, Fábio Marques; SANTOS, Geyza de Freitas. **Velhas práticas em novos suportes?** As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICS) como mediadoras do complexo de ensino-aprendizagem de línguas. Rio de Janeiro, Oficina da Leitura, 2018.

SOUZA, Mariana Jantsch. A Memória como Matéria Prima para uma Identidade: Apontamentos Teóricos Acerca das Noções de Memória e Identidade. **Revista Graphos**, v. 16, n. 1, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/article/view/20337>. Acesso em: 17 nov. 2019.

TEIXEIRA, Inês A. C.; LARROSA, Jorge; LOPES, José de S. M. **A infância vai ao cinema** (Orgs.). Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TEIXEIRA, Inês A. C.; LOPES, José de S. M. **A diversidade cultural vai ao cinema** (Orgs.). Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa - ação**. São Paulo: Cortez 1988.

VIVEIROS. Kilza Fernanda Moreira de. A Criança Negra no Maranhão: Uma leitura a partir da Infância Afrodescendente no Brasil. *In* IV Congresso Brasileiro de História da Educação, 11, 2006, Goiânia. **Anais [...]**, Goiânia, 2006. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-e-co-autorais-eixo04.htm>. Acesso em: 17 nov. 2019.

#### Referências Filmográficas

VIDA Maria. Joelma Ramos e Márcio Ramos. Brasil (CE). 2006.9 min. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG\\_hum4](https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_hum4) Acesso em: 18 nov.2019.

NARRADORES de Javé. Eliane Caffé. Brasil. 2003. 102 min. Disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=ZmckoC3gAcQ> Acesso em: 18 nov.2019.

AS RODAS das gerações do Coco. Felipe Leal Barquete, Ana Bárbara Ramos da Silva, Manoel Cosmo. Brasil (PB). 2018. 16 min. Disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=iuDmp-RTN6c> Acesso em: 18 nov.2019.

QUILOMBO Caiana dos Crioulos Abre as portas. Caio César Beltrão/ Flávio Monteiro. Brasil (PB). 2016. 13 min. Disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=wP-V3F9DHeY&t=4s> Acesso em: 18 nov.2019.

## **APÊNDICES**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO**

Este questionário faz parte de um projeto de pesquisa que tem como título “CINEMA E PRÁTICAS EDUCATIVAS EM DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: A IDENTIDADE DAS CRIANÇAS DE GURUGI E IPIRANGA – PB”. A pesquisa é fruto do programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da UEPB e está sob a orientação da professora Dr<sup>a</sup> Patrícia Cristina de Aragão. Nosso objetivo é contribuir com a construção da identidade das crianças quilombolas de Gurugi e Ipiranga, na perspectiva dos Direitos Humanos, mediada pela oralidade das pessoas mais antigas dessas comunidades, em interface com o cinema como linguagem educativa. Os dados deste questionário serão analisados, interpretados e irão compor o corpus da dissertação. Todo o material coletado será, portanto, guardado sob a responsabilidade da pesquisadora.

**Identificação**

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo/gênero: \_\_\_\_\_

Comunidade onde mora: \_\_\_\_\_

**Sobre sua comunidade**

01. Para você qual é a importância da sua comunidade?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

02. Você acha importante as pessoas idosas da sua comunidade participarem da escola? Por quê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

03. Para você os conhecimentos que as pessoas idosas da sua comunidade são importantes na escola?

Por quê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

04. Quando você não está na escola, que tipo de atividades você faz na sua

comunidade?

---

---

---

05. Você já passou pela experiência de preconceito por morar num quilombo? Como ocorreu?

---

---

---

06. Para você qual a importância de aprender sobre sua comunidade na escola?

---

---

---

07. Que tipo de conhecimentos você sabe sobre sua comunidade?

---

---

---

08. Quais são as festas que acontecem na sua comunidade das quais você gosta de participar?

---

---

---

### **Sobre sua experiência com o cinema**

09. Você gosta de cinema? Por quê?

---

---

---

10. Você gosta de realizar atividades com o cinema na escola? Por quê?

---

---

---

11. Na sua opinião, as atividades com cinema na escola podem contribuir na sua aprendizagem? Por quê?

---

---

---



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
ROTEIRO DE ENTREVISTA**

Este questionário faz parte de um projeto de pesquisa que tem como título “CINEMA E PRÁTICAS EDUCATIVAS EM DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: A IDENTIDADE DAS CRIANÇAS DE GURUGI E IPIRANGA – PB”. A pesquisa é fruto do programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da UEPB e está sob a orientação da professora Dr<sup>a</sup> Patrícia Cristina de Aragão. Nosso objetivo é contribuir com a construção da identidade das crianças quilombolas de Gurugi e Ipiranga, na perspectiva dos Direitos Humanos, mediada pela oralidade das pessoas mais antigas dessas comunidades, em interface com o cinema como linguagem educativa. Os dados deste questionário serão analisados, interpretados e irão compor o corpus da dissertação. Todo o material coletado será, portanto, guardado sob a responsabilidade da pesquisadora.

**I Dados de identificação**

Nome  
Idade  
Escolaridade  
Profissão  
Gênero/Sexo  
Local de nascimento  
Há quanto tempo mora em Gurugi/Ipiranga?  
Que tipo de atividade desenvolve na comunidade?  
Frequentou a escola? Até que série?

**II Sobre sua comunidade**

01. Para o senhor/a senhora o que é ser quilombola?
02. O/a senhor/a já passou por algum preconceito e foi discriminado/a por pertencer a esta comunidade?
03. Para o/a senhor/a o que é viver em Gurugi ou Ipiranga?
04. Quais são as lembranças que tem da sua infância?
05. Seus pais são da comunidade onde você mora? O que eles lhe falavam sobre a comunidade quando o/a senhor/a era criança?
06. Qual é a importância dessa comunidade na sua vida?
07. Quais histórias da comunidade o/a senhor/a conhece?
08. Conhece alguma história de como essa comunidade começou?
09. Quem foram as primeiras pessoas que começaram a construir essa comunidade? Que lutaram por ela?

10. Que tipo de festas ocorriam na comunidade quando o/a senhor/a era jovem e quais as festas que fazem parte da comunidade atualmente?
11. O senhor/a é trabalhador/a rural? Como é seu trabalho na agricultura? É agricultura de subsistência?
12. Recebe algum auxílio financeiro dos programas do governo?
13. Na sua opinião, os conhecimentos sobre a comunidade e o povo que nela mora é importante de ser discutido com as crianças na escola? Por quê?
14. Quem eram as parteiras da comunidade? Qual a importância do trabalho das parteiras na sua infância e juventude?
15. Antes do posto do PSF, como faziam quando alguém ficava doente? Que tipo de remédios tomavam? Quais eram?
16. Costumavam ir as rezadeiras? Quem eram? E hoje, conhece alguma?
17. Que tipo de danças, músicas sobre a comunidade eram cantadas na sua infância e que o/a senhor/a se lembra?



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

## PLANO DE AÇÃO

### 1º Encontro

Objetivos:

- Conduzir o diálogo enfatizando a relevância a história dos quilombos de Gurugi e Ipiranga.
- Atentar para o direito de pertencimento ao fazer parte de uma comunidade quilombola.

Local: Sala de cinema da escola.

Procedimentos:

- Iniciar um breve diálogo sobre a importância das narrativas e experiências vivenciadas. Conversar sobre a importância de viver no quilombo e a relevância desse pertencimento.
- Filme: Narradores de Javé
- Atividade proposta: Listar as histórias e causos conhecidos nas comunidades de Gurugi e Ipiranga pelas crianças.

### 2º Encontro

Objetivos:

- Discorrer sobre as contribuições dos idosos e a importância das suas vivências para a história da comunidade.
- Suscitar nas crianças as possibilidades de um diálogo intergeracional.

Local: Sala de cinema da escola

Procedimentos:

- Conversar sobre os saberes que a escola não contempla.

- Filme: Vida Maria

Atividade Proposta: Mapear os idosos das comunidades de Gurugi e Ipiranga.

### 3º Encontro

Objetivos:

- Esclarecer que a educação contempla diversas formas de aprendizados e que todas são fundamentais para a cidadania.
- Enfatizar as relações étnico-raciais pela educação quilombola para uma educação que discuta com currículo escolar.

Local: Sala de cinema da escola.

Procedimentos:

- Conversar em torno da educação quilombola e os direitos ser e se sentir parte da comunidade onde vive.

Filmes: As rodas da geração do coco (Semente Cinematográfica) e Quilombo de Caiana dos Crioulos Abre as Portas (UEPB)

Atividade Proposta: Com base na lista de histórias e no mapeamento organizar os roteiros de gravação.

#### **4º Encontro**

##### Objetivos:

- Realizar interpretações coletivas no tocante aos saberes da comunidade pelo viés dos Direitos Humanos.
- Perceber as contribuições das falas dos idosos como fonte para a composição da história das comunidades e construção de sua identidade quilombola.
- As crianças devem convidar a idosa para um encontro intergeracional na escola durante a visita.

Local: Casa de D. Penha

##### Procedimentos:

- As crianças deverão se alternar nas gravações, cuidados com som e iluminação e ambiente, seguindo o roteiro elaborado no 3º encontro.
- Aproveitar a caminhada de retorno a escola para avaliar o momento e redirecionar o que a turma achar pertinente.

Atividade Proposta: Gravação

#### **5º Encontro**

##### Objetivos:

- Realizar interpretações coletivas no tocante aos saberes da comunidade pelo viés dos Direitos Humanos.
- Perceber as contribuições das falas dos idosos como fonte para a composição da história das comunidades e construção de sua identidade quilombola.

Local: Casa do Sr. Cemar

##### Procedimentos:

- As crianças deverão se alternar nas gravações, cuidados com som e iluminação e ambiente, seguindo o roteiro elaborado no 3º encontro.
- As crianças devem convidar o idoso para um encontro intergeracional na escola durante a visita.
- Aproveitar a caminhada de retorno a escola para avaliar o momento e redirecionar o que a turma achar pertinente.

Atividade Proposta: Gravação

#### **6º Encontro**

##### Objetivos:

- Realizar interpretações coletivas no tocante aos saberes da comunidade pelo viés dos Direitos Humanos.
- Perceber as contribuições das falas dos idosos como fonte para a composição da história das comunidades e construção de sua identidade quilombola.

Local: Casa de D. Lenira

##### Procedimentos:

- As crianças deverão se alternar nas gravações, cuidados com som e iluminação e ambiente, seguindo o roteiro elaborado no 3º encontro.
- As crianças devem convidar a idosa para um encontro intergeracional na escola durante a visita.
- Aproveitar a caminhada de retorno a escola para avaliar o momento e redirecionar

o que a turma achar pertinente.

Atividade Proposta: Gravação

### **7º Encontro**

#### Objetivos:

- Realizar interpretações coletivas no tocante aos saberes da comunidade pelo viés dos Direitos Humanos.
- Perceber as contribuições das falas dos idosos como fonte para a composição da história das comunidades e construção de sua identidade quilombola.

Local: Casa de D. Zefinha

#### Procedimentos:

- As crianças deverão se alternar nas gravações, cuidados com som e iluminação e ambiente, seguindo o roteiro elaborado no 3º encontro.
- As crianças devem convidar a idosa para um encontro intergeracional na escola durante a visita.
- Aproveitar a caminhada de retorno a escola para avaliar o momento e redirecionar o que a turma achar pertinente.

Atividade Proposta: Gravação

### **8º Encontro**

#### Objetivo:

- Participar de um encontro intergeracional com a participação das crianças da turma do 5º Ano A e dos idosos entrevistados.

Local: Sala de Aula

#### Procedimentos:

- As crianças deverão preparar um café colaborativo para a recepção dos idosos na sala de aula.
- A pesquisadora será responsável pelo transporte dos idosos ida e volta da escola.
- Após o café, as crianças irão gravar as conversas dos quatro idosos juntos e poderão interagir livremente com ele e elas.

Atividade Proposta: Roda de encontro intergeracional e gravação.

### **9º Encontro**

#### Objetivo:

- Avaliar as gravações realizadas com os idosos.

Local: Sala de cinema

#### Procedimentos:

- Preparar a sala de cinema e assistir as cenas avaliando onde estão as possibilidades de recorte e a ordem.

Atividade Proposta: Escolher as cenas que farão parte do filme.

### **10º Encontro de avaliação**

#### Objetivo:

- Avaliar as contribuições dos saberes da comunidade nos saberes escolares, imprimindo os Direitos Humanos como elo entre esses saberes.

Local: Sala de aula.

#### Procedimentos:

- Roda de conversa com as crianças para que conversem sobre o encontro dos saberes escolares e os saberes da comunidade.

- Participar da avaliação oral e das gravações.

Atividade Proposta: Gravação das crianças por elas mesmas.

**Encaminhamentos:** Montar o curta e apresentar as crianças.

Cinema e Práticas Educativas em Direitos Humanos na  
Educação Quilombola: A Identidade das Crianças de Gurugi e  
Ipiranga - PB

Caderno

de

Citiridades

Nome: \_\_\_\_\_

5<sup>a</sup> Ano A

Comde - 2018



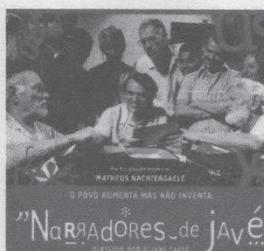
## Atividade 2

Desenhe um mapa localizando as casas dos idosos das comunidades de Gurugi e Ipiranga que você conhece:

### Atividade 3

O filme Narradores de Javé conta uma história sobre uma comunidade que ao saber que Javé pode desaparecer sob as águas de uma hidrelétrica, os moradores do vilarejo decidem escrever sua história e transformar o local em patrimônio a ser preservado.

Para você qual é a importância de conhecer as histórias da sua comunidade?



---

---

---

---

---

---

---

---

---

---





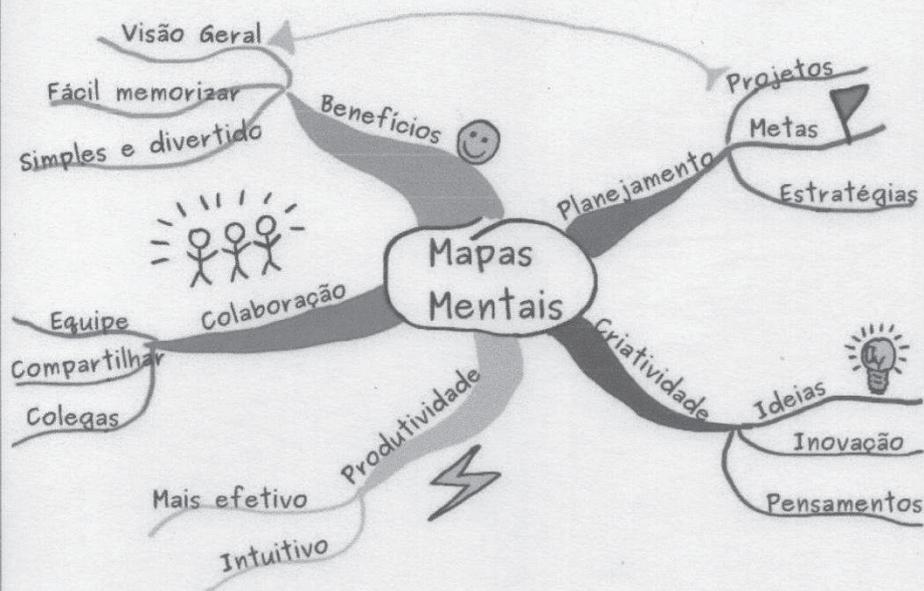




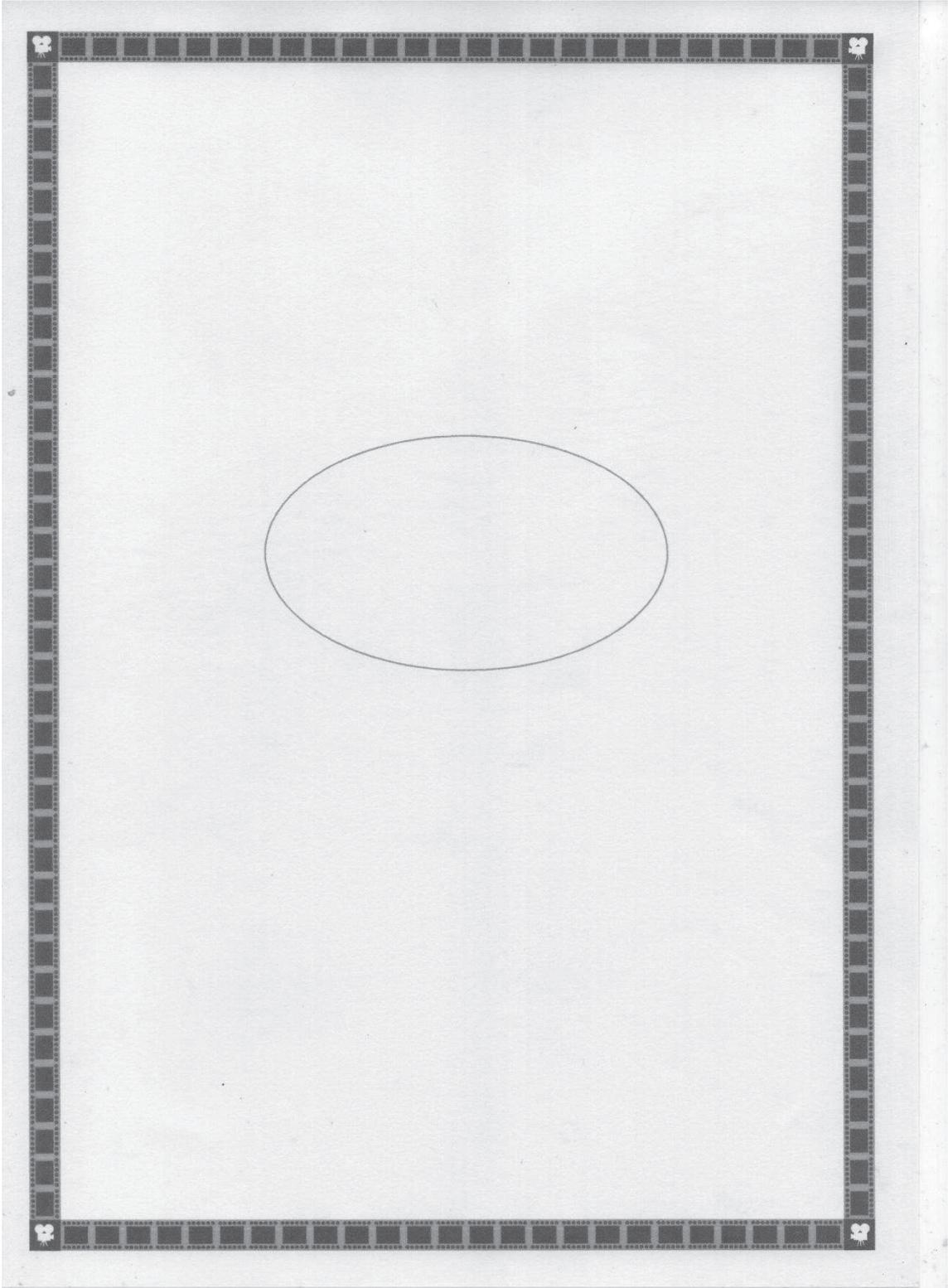


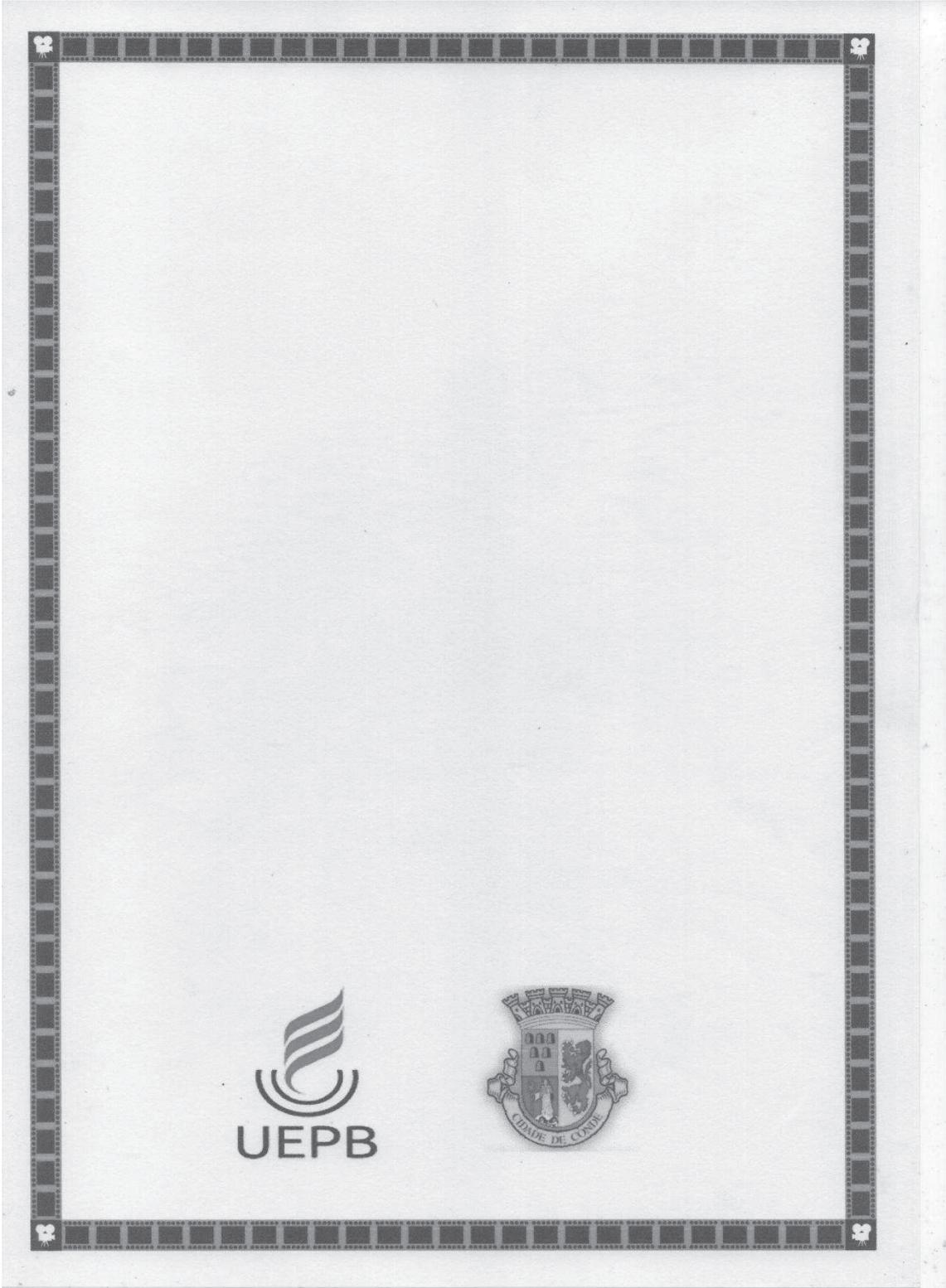
## Atividade 9

Observe o modelo de um mapa mental:



Agora é sua vez de criar seu mapa mental. Escolha um tema central que tenha relação com o que tem na sua comunidade, as pessoas idosas que fazem parte dela e a sua identidade quilombola.





**ANEXOS**



ESTADO DA PARAÍBA  
 PREFEITURA MUNICIPAL DE CONDE  
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE  
 Rod PB18 Km 3,5 S/n Centro Conde PB 58322000  
 CNPJ: 08.916.645/0001-80

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Estamos cientes da intenção da realização do projeto de pesquisa intitulado "EDUCAÇÃO QUILOMBOLA, CINEMA E PRÁTICAS EDUCATIVAS EM DIREITOS HUMANOS: A IDENTIDADE DAS CRIANÇAS EM GURUGI E IPIRANGA - PB" desenvolvida pela aluna Jaquicilene Ferreira da Silva Alves do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba sob a orientação da professora Patrícia Cristina de Aragão.

Conde, 16 de outubro de 2018.

Assinatura do Responsável Institucional  
 Assinatura de Fátima Uchoa Rangel

Assinatura do Responsável Institucional

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE**  
**Idosos**

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido convido o Senhor/senhora *x. Maria da Penha Rodrigues dos Santos* em pleno exercício dos seus direitos a disposição de participar da Pesquisa **“EDUCAÇÃO QUILOMBOLA, CINEMA E PRÁTICAS EDUCATIVAS EM DIREITOS HUMANOS: A IDENTIDADE DAS CRIANÇAS EM GURUGI E IPIRANGA - PB”**

Declaro ser esclarecido e estar de acordo com os seguintes pontos:

O trabalho **“EDUCAÇÃO QUILOMBOLA, CINEMA E PRÁTICAS EDUCATIVAS EM DIREITOS HUMANOS: A IDENTIDADE DAS CRIANÇAS EM GURUGI E IPIRANGA - PB”** terá como objetivo geral : Contribuir com a construção da identidade das crianças quilombolas de Gurugi e Ipiranga na perspectiva dos Direitos Humanos mediadas pela oralidade das pessoas mais antigas dessas comunidades interface ao cinema como ferramenta pedagógica.

- O projeto tem como justificativa o encontro intergeracional entre as crianças e os idosos das comunidades de Gurugi e Ipiranga justificam a imersão dos valores culturais, sociais e históricos trazendo a proposta do cinema na escola como forma de enaltecer e comunicar a relevância dos saberes da comunidade dentro da escola. Articulada a esta questão, o que também justifica a escolha por esse tema foi a percepção pela prática docente como professora regente da escola, a ausência de inclusão desses saberes no currículo escolar. Mediante nessas ausências, propomos este trabalho por acreditar que os saberes contidos nas comunidades propiciam a inclusão das crianças na educação escolar quilombola. Desse modo, a relação entre educação e cinema em Direitos Humanos traz outras proposituras na estética educativa que inter-relacionada pela inclusão escolar, valorização do território e o encontro educativo entre a infância e os idosos

- Os procedimentos da pesquisa estão subdivididos em quatro etapas, a primeira será a aplicação do questionário com os educandos e educandas da turma do 5º ano A. A segunda a realização das entrevistas com os quatro idosos das comunidades de Gurugi e Ipiranga. Na terceira, as crianças mediadas pela pesquisadora construirão o próprio roteiro para a produção do filme, selecionando o local e o formato do filme. Os recursos utilizados serão filmadora

e os recursos audiovisuais da escola, considerando que as crianças do 5º ano A já participaram de aulas relacionadas ao manuseio de equipamentos e aos dispositivos de filmagem do projeto Inventar com a Diferença durante a implantação da Escola Experimental de Cinema. E a quarta será a realização do produto metodológico deste projeto, a realização do filme sendo consideradas as questões étnico-raciais pautadas na educação escolar quilombola, o surgimento da comunidade, as primeiras pessoas que dela fazem parte, como vivem atualmente e como viviam no passado, as lutas e conquistas das duas comunidades, os causos, as lendas, as manifestações culturais do presente e do passado dos idosos e as questões de identidade, auto reconhecimento e auto afirmação.

- Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial; entretanto, quando necessário for, poderá revelar os resultados ao médico, indivíduo e/ou familiares, cumprindo as exigências da Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde. Sempre respeitando o Estatuto da Pessoa Idosa e do Estatuto da Criança e do Adolescente.

- O voluntário poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o mesmo. Sendo a pesquisadora responsável pelo ressarcimento de qualquer despesa tida pelo participante e garantido indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa;

- Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial.

- Quanto aos riscos, a pesquisa adequa-se a princípios científicos e éticos por prevalecer os critérios de respeito e preservação da dignidade dos atores envolvidos no estudo. Tal pesquisa poderá acarretar riscos de ordem emocional aos participantes ao responder as entrevistas ou questionários, todavia delimitado considerando o respeito diante qualquer constrangimento ou desconforto, sendo mantido o compromisso por parte da pesquisadora da não identificação dos sujeitos da pesquisa, por consequência, a garantia de confidencialidade e sigilo das informações, a retirada da participação da pesquisa a qualquer momento e a garantia de assistência psicológica, se necessária.

- Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, o participante poderá contatar a equipe científica no número (083) **98868-7705** com **Jaquicilene Ferreira da Silva Alves**. Ou CEP/UNIPÊ. Campus do UNIPÊ: BR 230, Km 22, Água Fria, João Pessoa – PB Bloco Reitoria, sala 401. Fone: (83) 2106-9266. E-mail: cep@unipe.br
- Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados, com o pesquisador, vale salientar que este documento será impresso em duas vias e uma delas ficará em minha posse.
- Desta forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato e assino este termo de consentimento livre e esclarecido.

*Jaquicilene Ferreira da Silva Alves*

Assinatura do pesquisador responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Testemunha

*Xe Maria da Penha*

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

Assinatura Dactiloscópica do Participante da Pesquisa  
(OBS: utilizado apenas nos casos em que não seja possível a coleta da assinatura do participante da pesquisa).



### **Termo de Assentimento (TA)**

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa "EDUCAÇÃO QUILOMBOLA, CINEMA E PRÁTICAS EDUCATIVAS EM DIREITOS HUMANOS: A IDENTIDADE DAS CRIANÇAS EM GURUGI E IPIRANGA - PB". O objetivo do estudo é Contribuir com a construção da identidade das crianças quilombolas de Gurugi e Ipiranga na perspectiva dos Direitos Humanos mediadas pela oralidade das pessoas mais antigas dessas comunidades interface ao cinema como ferramenta pedagógica.

Os procedimentos da pesquisa estão subdivididos em quatro etapas, a primeira será a aplicação do questionário com os educandos e educandas da turma do 5º ano A. A segunda a realização das entrevistas com os quatro idosos das comunidades de Gurugi e Ipiranga. Na terceira, as crianças mediadas pela pesquisadora construirão o próprio roteiro para a produção do filme, selecionando o local e o formato do filme. Os recursos utilizados serão filmadora e os recursos audiovisuais da escola, considerando que as crianças do 5º ano A já participaram de aulas relacionadas ao manuseio de equipamentos e aos dispositivos de filmagem do projeto Inventar com a Diferença durante a implantação da Escola Experimental de Cinema. E a quarta será a realização do produto metodológico deste projeto, a realização do filme sendo consideradas as questões étnico-raciais pautadas na educação escolar quilombola, o surgimento da comunidade, as primeiras pessoas que dela fazem parte, como vivem atualmente e como viviam no passado, as lutas e conquistas das duas comunidades, os causos, as lendas, as manifestações culturais do presente e do passado dos idosos e as questões de identidade, auto reconhecimento e auto afirmação.

Quanto aos riscos, a pesquisa adequa-se a princípios científicos e éticos por prevalecer os critérios de respeito e preservação da dignidade dos atores envolvidos no estudo. Tal pesquisa poderá acarretar riscos de ordem emocional aos participantes ao responder as entrevistas ou questionários, todavia delimitado considerando o respeito diante qualquer constrangimento ou desconforto, sendo mantido o compromisso por parte da pesquisadora da não identificação dos sujeitos da pesquisa, por consequência, a garantia de confidencialidade e sigilo das informações, a retirada da participação da

pesquisa a qualquer momento e a garantia de assistência psicológica, se necessária.

O projeto deve oferecer benefícios, primeiramente, aos educandos e educandas da Escola Municipal José Albino Pimentel que deverão protagonizar uma produção fílmica no seu território com as pessoas mais antigas das comunidades que se propuserem a participar. Depois, a comunidade será beneficiada com filme produzido pelas crianças, por ser um produto material que poderá ser publicado nas redes sociais como forma de divulgação dentro e fora da comunidade a cultura quilombola local.

Você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização, no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada, sendo que seu nome ou o material que indique sua participação será mantido em sigilo. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Este termo foi elaborado em conformidade com o Art. 228 da Constituição Federal de 1988; Arts. 2º e 104 do Estatuto da Criança e do Adolescente; e Art. 27 do Código Penal Brasileiro; sem prejuízo dos Arts. 3º, 4º e 5º do Código Civil Brasileiro.

Eu, Luiz Romeu Honorio Ferreira, portador(a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_ (se já tiver documento), fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações junto ao pesquisador responsável listado abaixo ou com o acadêmico Jaquicilene Ferreira da Silva Alves telefone: 83 98868-7705 ou ainda com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Estadual da Paraíba, telefone (83) 3315-3373. Estou ciente que o meu responsável poderá modificar a decisão da minha participação na pesquisa, se assim desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Ponte 12 de dezembro de 2018.

Luz Romau Honorio Ferreira

Assinatura do(a) menor ou impressão dactiloscópica.

Assinatura Dactiloscópica do participante da pesquisa  
(OBS: utilizado apenas nos casos em que não seja  
possível a coleta da assinatura do participante da  
pesquisa).

Data 12 / 12 / 18

Jaqueline Ferreira da

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Silva Alves

## TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS (FOTOS E VÍDEOS)

Eu, Maria do Carmo dos Santos, responsável  
por Maria Betina Correia dos Santos AUTORIZO o(a)  
Prof(a) Jaquicilene Ferreira da Silva Alves, coordenador(a) da pesquisa intitulada: "A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE QUILOMBOLA DAS CRIANÇAS DE GURUGI E IPIRANGA E A INTERMEDIÇÃO DO CINEMA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA" a fixar, armazenar e exibir a minha imagem por meio de imagem e vídeo com o fim específico de inseri-la nas informações que serão geradas na pesquisa, aqui citada, e em outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, jornais, congressos, entre outros eventos dessa natureza.

A presente autorização abrange, exclusivamente, o uso de minha imagem para os fins aqui estabelecidos e deverá sempre preservar o meu anonimato. Qualquer outra forma de utilização e/ou reprodução deverá ser por mim autorizada, em observância ao Art. 5º, X e XXVIII, alínea "a" da Constituição Federal de 1988.

O pesquisador responsável Jaquicilene Ferreira da Silva Alves, assegurou-me que os dados serão armazenados em meio arquivo digital e redes sociais, sob sua responsabilidade, por 5 anos, e após esse período, serão destruídas.

Assegurou-me, também, que serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse de minhas imagens.

Ademais, tais compromissos estão em conformidade com as diretrizes previstas na Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Conde, 12 de dezembro de 2018.

Maria do Carmo dos Santos  
Assinatura do participante da pesquisa

Jaquicilene Ferreira da Silva Alves  
Assinatura e carimbo do pesquisador responsável



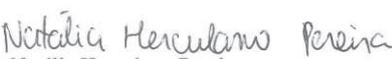
**CENTRO UNIVERSITÁRIO DE JOÃO PESSOA- UNIPÊ  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA- CEP/UNIPÊ**

**CERTIDÃO PROVISÓRIA**

Com base na Resolução CNS 466/2012 que regulamenta a ética da pesquisa em Seres Humanos, o Colegiado do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de João Pessoa, em sua 16ª Reunião Extraordinária realizada em 11 de dezembro de 2018, após análise do parecer do relator, resolveu considerar, **APROVADO**, o Projeto de Pesquisa intitulado: **“EDUCAÇÃO QUILOMBOLA, CINEMA E PRÁTICAS EDUCATIVAS EM DIREITOS HUMANOS: A IDENTIDADE DAS CRIANÇAS EM GURUGI E IPIRANGA PB”**, CAAE: **02161818.0.0000.5176** e Parecer Consubstanciado: **3.169.121**, do Pesquisador (a) responsável, **Jaquicilene Ferreira da Silva Alves**.

Esta certidão **não** tem validade para fins de publicação do trabalho. A certidão para este fim, será emitida após apresentação do relatório final de conclusão da pesquisa, nos termos das atribuições conferidas ao CEP pela resolução já citada.

João Pessoa, 26 de fevereiro de 2019.

  
 Natália Herculano Pereira  
**Coordenadora do CEP/UNIPÊ**

**Profª. Natália Herculano Pereira**  
**Coordenadora do Comitê de Ética**  
**em Pesquisa com Humanos do UNIPÊ**