

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

OS SABERES E EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DOS DOCENTES
QUE ATUAM NAS ESCOLAS PÚBLICAS DA REGIÃO DO
QUILOMBO DO TAPEREIRA.

NILCELIA AMARAL LEAL

2017



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**OS SABERES E EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DOS DOCENTES
QUE ATUAM NAS ESCOLAS PÚBLICAS DA REGIÃO DO
QUILOMBO DO TAPEREIRA.**

NILCELIA AMARAL LEAL
Sob orientação da Professora
Dra. Eulina Coutinho Silva do Nascimento

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

**Seropédica, RJ
Março de 2017**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

L433s LEAL, NILCELIA AMARAL, 1980-
OS SABERES E EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DOS DOCENTES
QUE ATUAM NASESCOLAS PÚBLICAS DA REGIÃO DO QUILOMBO
DO TAPEREIRA. / NILCELIA AMARAL LEAL. - 2017.
53 f.

Orientadora: Eulina Coutinho Silva do Nascimento.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA, 2017.

1. Educação Escolar Quilombola. 2. Identidade
étnica e Cultural. 3. Currículo e práticas
educacionais. I. Nascimento, Eulina Coutinho Silva
do, 1961-, orient. II Universidade Federal Rural do
Rio de Janeiro. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

NILCÉLIA AMARAL LEAL

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 31/03/2017.

Eulina Coutinho Silva do Nascimento Profa.Dra - UFRRJ

José Roberto Linhares de Mattos Prof.Dr - UFF

Sandra Maria Nascimento de Mattos Profa.Dra. - UAB

*Dedico este trabalho a meus pais
Clarice e Carlos Augusto e minha
filha, Maria Rita.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter conseguido realizar essa pesquisa de mestrado.

Aos meus pais, pelo carinho e apoio nos momentos em que tive que superar as dificuldades.

A minha filha Maria Rita por sua compreensão e incentivo principalmente nos momentos mais difíceis da produção da pesquisa.

Ao meu querido amigo professor Edvaldo Casimiro por ter disponibilizado seu tempo para me acompanhar em todas as visitas realizadas nas comunidades.

Aos meus colegas de mestrado, por contribuírem com informações, incentivo e trocas de experiências importantíssimas para a produção da dissertação.

Aos moradores do quilombo do Tapereira pela gentileza e simpatia ao nos receber em sua comunidade.

Aos moradores da comunidade Comércio que nos deram apoio para a realização da pesquisa.

Aos professores que atuam na Escola Municipal Tapereira e na Escola Municipal São Sebastião pela disponibilidade para a realização das entrevistas.

Aos professores e técnicos do PPGEA pelo compromisso em prestar uma formação de Excelência.

Ao Instituto Federal do Amapá por ter nos proporcionado a oportunidade de cursar uma pós-graduação stricto sensu.

A minha orientadora professora doutora Eulina Coutinho da Silva Nascimento por sua paciência e delicadeza em me orientar nessa árdua produção.

RESUMO

LEAL Nilcelia Amaral. **Os saberes e experiências pedagógicas dos docentes que atuam nas escolas públicas da região do Quilombo do Tapereira.** 2017. 53f. Dissertação (Mestrado em Ciências). Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola – PPGEA, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica - RJ. 2017.

A presente dissertação buscou caracterizar as concepções e práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes que atuam nas escolas quilombolas do Tapereira em relação ao fortalecimento da identidade étnica e cultural. O estudo abordou as práticas pedagógicas no trato das questões étnico-raciais, promoveu análises sobre o currículo formal e praticado nas escolas quilombolas da região e buscou identificar as práticas educacionais que contribuam para o fortalecimento da identidade étnica e cultural dos discentes quilombolas. Foi realizada pesquisa qualitativa sendo coletados os dados a partir de um trabalho de campo, análise documental e entrevistas semiestruturadas. Os resultados das investigações apontam que a maioria dos docentes que atuam nas Escolas Municipais do Tapereira e de São Sebastião afirmaram conhecer a lei 10.639/2003 e que inserem conteúdos de História da África no currículo. Além disso, alguns educadores das escolas pesquisadas desenvolvem projetos voltados para valorizar a origem e a cultura dos discentes.

Palavras-chave: Educação Escolar Quilombola, Identidade étnica e Cultural, Currículo e práticas educacionais.

ABSTRACT

LEAL Nilcelia Amaral.. **The knowledge and pedagogical experiences of teachers working in public schools in the region of Quilombo do Tapereira.** 2017. 53p. Dissertation (Master of Science). Postgraduate Program in Agricultural Education - PPGEA, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica - RJ. 2017.

The present dissertation sought to characterize the conceptions and pedagogical practices developed by the teachers who work in the quilombo schools of Tapereira in relation to the strengthening of ethnic and cultural identity. The study dealt with pedagogical practices in dealing with ethnic-racial issues, promoted analyzes of the formal curriculum, practiced in the quilombola schools of the region, and sought to identify educational practices that contribute to the strengthening of the ethnic and cultural identity of quilombola students. A qualitative research was carried out and data were collected from a fieldwork, documentary analysis and semi-structured interviews. The results of the investigations indicate that most of the teachers who work in the Municipal Schools of Tapereira and São Sebastião stated that they are familiar with law 10.639 / 2003 and that they include contents of History of Africa in the curriculum. In addition, some educators from the schools studied develop projects aimed at enhancing the origin and culture of the students.

Key words: Quilombola School Education, Ethnic and Cultural Identity, Curriculum and educational practices.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AP- Amapá

DCN- Diretrizes Curriculares Nacionais

EEQ- Educação Escolar Quilombola

EJA- Educação de Jovens e Adultos

FCP- Fundação Cultural Palmares

INCRA- Instituto Nacional de Reforma Agrária

LDB- Leis de diretrizes e Bases da Educação

MEC- Ministério da Educação

SEPPIR- Secretaria de Políticas de Promoção de Igualdade Racial

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa do município de Vitória do Jarí- Ap.....	1
Figura 2: Residência de uma família da Comunidade quilombola do Tapereira.....	23
Figura 3 - imagens da Escola Municipal Tapereira.....	25
Figura 4: Escola Municipal de Ensino Fundamental São Sebastião	26

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	1
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	6
2.1	Educação Escolar Quilombola.....	6
2.2	Educação escolar quilombola e a efetividade do processo ensino e aprendizagem	11
2.3	A importância dos saberes e da prática pedagógica docente	13
2.4	A escola como espaço de afirmação da identidade étnica e cultural.....	17
3	METODOLOGIA DE PESQUISA.....	22
3.1	Caracterização e breve histórico da comunidade.....	22
3.2	Local da pesquisa.....	24
3.2.1	A Escola Municipal de Ensino Fundamental Tapereira.....	25
3.2.2	Escola Municipal de Ensino Fundamental São Sebastião.....	26
3.3	Sujeitos da pesquisa.....	26
3.4	Procedimentos metodológicos	27
4	RESULTADOS E DISCUSSÕES	29
4.1	Perfil dos professores que atuam na Escola Municipal São Sebastião.....	29
4.2	Perfil dos professores que atuam na Escola Municipal de Ensino Fundamental Tapereira.	30
4.3	4.3Educação étnica e racial e formação dos professores.....	31
4.3.1	A formação de professores sobre as questões étnico-racial na Escola Municipal de Ensino Fundamental São Sebastião	31
4.3.2	A formação de professores sobre as questões étnico-raciais na Escola Municipal de Ensino Fundamental Tapereira	32
4.4	A importância do currículo para a Educação Escolar Quilombola.....	33
4.4.1	A relevância da lei 10.639/2003 para a orientação e prática pedagógica dos professores na Educação étnico-racial na Escola Municipal São Sebastião.....	33
4.4.2	A relevância da lei 10.639/2003 para a orientação e prática pedagógica dos professores na Educação étnico-racial na Escola Municipal Tapereira.	34

4.4.3	O currículo formal e o planejamento para as questões étnico-racial na Escola Municipal São Sebastião.	35
4.4.4	O currículo formal e o planejamento para as questões étnico-racial na Escola Municipal Tapereira.	36
4.4.5	A relação entre o processo de ensino e aprendizagem na Escola Municipal São Sebastião e o fortalecimento da identidade étnica e cultural quilombola dos discentes.....	37
4.4.6	A relação entre o processo de ensino e aprendizagem na Escola Municipal Tapereira e o fortalecimento da identidade étnica e cultural quilombola dos discentes.	38
4.4.7	Os projetos desenvolvidos na Escola Municipal São Sebastião	39
4.4.8	Os projetos desenvolvidos na Escola Municipal Tapereira	40
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
6	REFERÊNCIAS	45
7	ANEXOS	50
	Anexo I.....	51

1 INTRODUÇÃO

“A fé na educação nutre-se da crença de que esta possa melhorar a qualidade de vida, a racionalidade, o desenvolvimento da sensibilidade, a compreensão entre os seres humanos (...)”.
(Gimeno Sacristán)

Este trabalho é resultado das inquietações e das experiências profissionais, a respeito da Educação para as relações étnicas raciais no vale do Jarí, durante dez anos ministrando aulas nas escolas públicas da região. Na amplitude da prática educacional lidamos com diferenças étnicas e culturais e com os desafios de construir uma educação dinâmica e inclusiva. Diante dos relatos dos educadores percebemos a complexidade e as dificuldades enfrentadas pelos mesmos em criar estratégias de ensino que contribuam para uma educação étnico-racial.

Na região conhecida como Vale do Jarí, onde integram três municípios fronteiriços, Vitória do Jarí (Amapá), Laranjal do Jarí (Amapá) e Almeirim (PA), existe grande diversidade étnica e cultural. Além de grande fluxo migratório advindo da própria Amazônia, na década de 1960 vieram pessoas de diversas regiões do país, principalmente do nordeste motivados pela instalação de uma fábrica de celulose na região.

Nessa mesma região, precisamente no interior do município de Vitória do Jarí há pelo menos 200 anos habitam povos afrodescendentes que formaram uma comunidade que em 2012 recebeu da Fundação Palmares a Certificação de reconhecimento como Comunidade Remanescente de Quilombo. Os habitantes do Tapereira aguardam a demarcação de suas terras. O processo está em tramitação no Instituto Nacional de Reforma Agrária, órgão responsável pela titulação territorial. Nos anos de 2015 e 2016 o INCRA realizou várias visitas à comunidade para analisar os limites territoriais. A comunidade está localizada em uma Reserva Florestal do Rio Cajari.



Figura 1: Mapa do município de Vitória do Jarí- Ap
Fonte: IBGE, 2016

O conceito de comunidades remanescentes ou comunidades negras modificou-se ao longo dos séculos. De acordo com Fiabani:

As comunidades negras são redutos habitados por negros e mestiços que se originaram de antigos quilombos ou se formaram em terras doadas, adquiridas, ocupadas e herdadas pelos cativos. Outras comunidades formaram-se após a Abolição em terras com as mesmas características acima citadas. Estas comunidades têm vínculo com o passado escravista e mantêm costumes dos tempos passados. (FIABANI, 2014, p.346).

O significado do termo comunidades remanescentes de quilombo se constitui através de origens e da diversidade e especificidades desses grupos. Constitui no legado cultural e de pertencimento a terra. Aprofundando o conceito de comunidades remanescentes de quilombo, vejamos o que dizem autores como Shimitt, Turatti & Carvalho:

{...} conceito antropológico aqui disposto, a condição de remanescente de quilombo é também definida de forma dilatada e enfatiza os elementos identidade e território. Com efeito, o termo em questão indica: a situação presente dos segmentos negros em diferentes regiões e contextos e é utilizado para designar um legado, uma herança cultural e material que lhe confere uma referência presencial no sentimento de ser e pertencer a um lugar específico.

Este sentimento de pertencer a um grupo e a uma terra é uma forma de expressão da identidade étnica e da territorialidade, construídas sempre em relação, aos outros grupos com os quais os quilombolas se confrontam e se relacionam. (SHIMITT, TURATTI & CARVALHO, 2002, p. 4).

Considerando os aspectos de herança cultural e pertencimento do povo quilombola, utilizamos o termo quilombo do Tapereira no título da pesquisa para designar a expressão utilizada pelos membros da comunidade¹. Na realidade, de acordo com o conceito atualizado, a comunidade do Tapereira se insere na categoria Comunidades remanescentes de quilombo. Para Lima e Matos (2017), desde o ano de 2003, o critério utilizado para o reconhecimento de uma comunidade quilombola passou a ser o da autoidentificação, dispensando-se a apresentação de documentos que comprovem a ascendência de antigos escravos e a posse ininterrupta sobre o território (LIMA; MATOS, 2017, p.11).

No estado do Amapá, até início de 2017 foram quarenta comunidades remanescentes certificadas. No Brasil, A emissão de Certidão de Autodefinição de Comunidade Remanescente de Quilombo, é emitida pela Fundação Cultural palmares, com esse documento as comunidades podem entrar com processo de titularização no INCRA. A certificação permiti que o poder público promova a defesa do patrimônio cultural quilombola, direitos estabelecidos na Constituição de 1988.

Inseridas no contexto de lutas pelo reconhecimento, direito a posse da terra e preservação de sua cultura e fortalecimento da identidade étnica e cultural, a educação emergi como um importante meio de valorização dos aspectos étnicos e culturais dos moradores das comunidades remanescentes de quilombos. Ao refletir sobre o papel da escola na atualidade, em que a educação formal além da sistematização e organização dos saberes, precisa situar-se dentro do contexto social para proporcionar uma educação de qualidade para diferentes sujeitos reconhecemos que era preciso aprofundar o conhecimento sobre a educação ofertada aos discentes da comunidade remanescente de quilombo do Tapereira e entender o papel

desempenhado pelos professores em relação ao fortalecimento da identidade étnica e cultural naquela região.

A educação formal é vista como um dos elementos importantes para a inclusão social. Para Sacristán (1999) a educação ultrapassa o âmbito da transmissão de cultura e os conjuntos de significados que se constroem através da escolarização que buscam atender a um determinado grupo social. A escola cada vez mais tem responsabilidade de incluir diferentes grupos que reivindicam maior participação na cidadania.

Os saberes desenvolvidos na escola pelos educadores articulados com o cotidiano de determinados grupos podem contribuir para as mudanças afirmativas na sociedade. As práticas educativas ocorrem de forma positiva quando criticamente se compreende a realidade na qual a escola está inserida. Para isso de acordo com Freire (2006), o educador precisa assumir-se como um ser histórico e social e agente transformador. Nesse sentido, educadores que compreendem a realidade em que está inserido o discente podem contribuir para que as práticas educacionais estejam voltadas para um ensino que o relacione com o cotidiano e práticas de vida desses alunos.

Dessa forma, entendemos que na escola se encontram diferentes grupos étnicos e culturais, é um local onde pode ser discutido temas que abordem as especificidades de cada grupo e por meio da construção de instrumentos que valorizem as origens, a memória, a identidade, a territorialidade e as práticas culturais de um povo.

A referida pesquisa tem como objetivo geral caracterizar as práticas pedagógicas na Escola Municipal Tapereira e na Escola Municipal São Sebastião em relação ao fortalecimento da identidade étnica e cultural quilombola da comunidade. Os objetivos específicos propostos concernem em Identificar os saberes e práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas da região do quilombo do Tapereira no trato das questões étnico-racial; Identificar no currículo das escolas quilombolas conteúdos que abordem a História e a Cultura afro-brasileira e Africana; Identificar as possibilidades e os obstáculos enfrentados pelos professores para o desenvolvimento de práticas educacionais que contribuam para o fortalecimento da identidade étnica e cultural dos discentes.

Nesse contexto, a pesquisa realizada foi importante no sentido de que existem poucos trabalhos direcionados a população negra no vale do Jarí. A comunidade quilombola do Tapereira é pouco conhecida pelos moradores da região. O resultado das investigações pode colaborar para minimizar o isolamento desses grupos que querem ser conhecidos e incluídos no processo de cidadania. Além disso, realizar uma análise sobre o papel da escola nessa comunidade e sua contribuição para o fortalecimento da identidade étnica e cultural é importante para que o educador possa refletir sobre a importância das práticas educacionais desenvolvidas no local.

Enfim, as análises das especificidades socioeconômicas, políticas, educacionais e culturais da comunidade quilombola do Tapereira poderão dar notoriedade a esses sujeitos excluídos das políticas públicas desenvolvidas na região. Diante de uma realidade de exclusão, o papel da escola é importante para o acesso a cidadania e é refletindo sobre o que se ensina e para quem se ensina e como se ensina é possível pensar no quanto os saberes e experiências dos educadores podem contribuir para o fortalecimento e desenvolvimento de uma comunidade.

¹ A expressão quilombo do Tapereira foi utilizada no título da dissertação para designar a expressão utilizada pelos membros da comunidade, está relacionada a questão de pertencimento, herança cultural e territorialidade.

Conhecer as heranças culturais, suas origens contribuem para fortalecer o sentimento de pertencimento a esse lugar proporcionando mudanças positivas para o quilombo. Além das transformações internas, a educação precisa estar articulada com o mundo em que vivemos. Construir práticas educacionais que visem levar o aluno a compreender as relações e as especificidades de uma sociedade multiétnica é responsabilidade da escola. Inserir uma comunidade isolada no contexto global é importante para que os moradores tenham a percepção real do mundo em que vivem, no entanto, para que se amplie esse conhecimento é preciso conhecer e entender a viabilidade econômica, a estrutura de poder, a cultura para que possa analisar e perceber a importância que esses grupos possuem num determinado local.

Somando-se aos argumentos citados acima convém explicitar que durante séculos a educação formal no Brasil excluiu do processo educacional milhares de afrodescendentes. Apesar da presença de africanos no Brasil ter contribuído para o desenvolvimento e formação étnica e cultural do país, o acesso e permanência a escola desses grupos étnicos tem sido um desafio para o ensino público.

Nas últimas décadas, garantir a inclusão dos afrodescendentes nas escolas tem sido fortalecido por criação de leis afirmativas que asseguram uma série de direitos. Dentre os grupos favorecidos pelas garantias estão as comunidades remanescentes de quilombos.

No que concerne à inserção dos afro-brasileiros aos direitos assegurados, o artigo 68 da constituição Federal de 1988 reconhece aos remanescentes de quilombos o direito as terras onde vivem. A partir do direito ao território suscitam-se discussões sobre a inserção dessas comunidades ao acesso a cidadania bem como a preservação de sua cultura e tradições. Para Leite:

As reivindicações de organizações de movimentos negros e setores progressistas, como parte da própria reflexão sobre o Centenário da Abolição da Escravidão no País, levadas à Assembleia Constituinte de 1988, favoreceram a aprovação de dispositivos constitucionais concebidos como compensação e/ou reparação à opressão histórica sofrida. A ressemantização do termo “quilombo” pelos próprios movimentos sociais e como resultado de um longo processo de luta veio traduzir os princípios de liberdade e cidadania negados aos afrodescendentes, correspondendo, a cada um deles, os respectivos dispositivos legais. (LEITE, 2008, p.969, 970).

Seguindo o cenário nacional de políticas de valorização da cultura negra, citamos a Lei nº 10.639/2003 que inclui nos currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e posteriormente alterada pela Lei 11.645/2008 que introduz a obrigatoriedade de ensino da História e Cultura e Afro-brasileira e Indígena no currículo escolar. As leis reconhecem o Brasil como um país pluriétnico elaborando ações afirmativas de destaque para a contribuição dos afrodescendentes no Brasil. No intuito de orientar e formular projetos de valorização da História e cultura dos afro-brasileiros, o Conselho Nacional de Educação em 2004 lança as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

No que se referem especificamente as políticas de reparação e valorização das comunidades quilombolas, no intuito de organizar o ensino ofertado nas escolas negras rurais e urbanas e concomitantemente garantir aos estudantes conhecimentos que visem contribuir para o reconhecimento e valorização das suas origens étnicas e culturais, foi implementada a Resolução nº 8, Brasil (2012) que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Ainda de acordo com as Diretrizes, os

ensinos ministrados nas instituições devem fundamentar-se nos preceitos que valorizem a memória coletiva, práticas culturais, territorialidade, tecnologias e formas de produção do trabalho.

Diante do exposto, fundamentamo-nos teoricamente em textos que discutiam a história da educação do negro no Brasil, as políticas afirmativas e a educação escolar quilombola, a identidade étnica e cultural e os saberes e experiências pedagógicas dos professores.

A dissertação compreendeu cinco capítulos. No primeiro realizamos a introdução, delimitamos o objeto a ser estudado juntamente com os objetivos e relevância da pesquisa.

No Segundo capítulo expusemos os referenciais teóricos na qual discutimos tema como Educação Escolar Quilombola, A História da Educação do Negro no Brasil, Os Saberes e a prática docente e a escola como um importante espaço de afirmação da identidade étnico e cultural.

No terceiro capítulo abordamos os pressupostos metodológicos, destacamos a necessidade de realização da pesquisa em duas instituições de ensino e expusemos a importância da pesquisa de campo para obtermos êxito na investigação. No mesmo capítulo, buscamos caracterizar os aspectos históricos, econômicos e culturais dos moradores da comunidade quilombola do Tapereira dando ênfase no modo de vida e nas relações sociais desses habitantes.

No quarto capítulo apontamos reflexões sobre a importância da formação de professores para as relações étnico raciais, discutimos sobre o currículo e a Educação Escolar Quilombola e enfatizamos o processo de ensino e aprendizagem e o fortalecimento da identidade étnica e cultural quilombola.

No último capítulo buscamos promover reflexões, constatações e sugestões sobre os saberes e práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores das escolas quilombolas pesquisadas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo aprofundaremos a discussão teórica sobre a Educação Escolar Quilombola, educação étnico-racial, dando ênfase às políticas educacionais voltadas para atender as comunidades quilombolas nas últimas décadas. As abordagens ressaltam a importância da Constituição de 1988 na inserção dos direitos quilombolas, promove reflexões sobre as leis 10.639/2003, formação de professores e processo de ensino e aprendizagem e a contribuição da escola para o fortalecimento da identidade étnica e cultural quilombola. A fundamentação teórica foi elaborada expondo os avanços e os desafios a serem enfrentados nas escolas do país no âmbito da educação étnico-racial.

2.1 Educação Escolar Quilombola

O Brasil é o país da diversidade étnico-cultural e a escola tem enfrentado grandes desafios ao propor políticas educacionais que incluam diferentes grupos sociais. De acordo com Moreira e Candau (2005, p.43): “Em vez de preservar uma tradição monocultural, a escola está sendo chamada a lidar com a pluralidade de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abrir espaços para a manifestação e valorização das diferenças.”

Reconhecer essa diversidade apresentada nas escolas e voltar às práticas educacionais para abranger diferentes grupos é um desafio para a educação nos dias atuais. Refletir sobre a escola e a diversidade étnica e cultural significa reconhecer as diferenças, respeitá-las, aceitá-las e colocá-las na pauta das nossas reivindicações, no cerne do processo educativo. Para Gomes, (2003, p.73) a educação que precisa ser pensada para tratar os diferentes por que trazem consigo suas culturas e tradições diversas de forma igualitária. Diante dos desafios, as comunidades negras do Brasil vêm reivindicando a inclusão nos aspectos educacionais, econômicos, políticos e culturais.

Dentre os grupos que vem ganhando visibilidade estão às comunidades quilombolas que tiveram seus direitos reconhecidos na constituição de 1988. Segundo Leite:

A Assembléia Nacional Constituinte de 1988 veio, portanto, restabelecer o Estado de Direito sobre novas bases. Essas novas bases decorreram da incorporação de sujeitos sociais e de direitos. Os negros adquirem com ela uma condição plena de direitos e passam a ser citados e incorporados à concepção de Nação. A Constituição lhes dá garantia da posse e do usufruto das riquezas do solo, do subsolo e das terras nas quais exercem uma ocupação há sucessivas gerações. (LEITE, 2008 p.970).

Nos últimos anos várias leis permitiram que se pensasse num modelo educacional voltado para atender as especificidades dessas comunidades. Nesse contexto, insere-se a lei n. 10.639/2003, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino da educação básica, acrescida da lei n. 11.645/2008, que introduz a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Para Prazeres e Soares:

A implementação da Lei nº 10.639/2003 constitui um indicativo da necessidade de repensar o trato com a questão étnico-racial no âmbito das instituições escolares. A iniciativa legal representa um avanço no tange a possibilidade de uma experiência escolar que contemple favoravelmente os alunos negros em nossa sociedade. (PRAZERES & SOARES 2011, p.99).

Em consonância aos avanços no ensino para a educação étnico-racial, a legislação aponta para a necessidade de promover políticas de reparação histórica diante das dificuldades enfrentadas pelos afrodescendentes a obter acesso ao sistema educacional e concomitantemente elaborar ações que resultem na valorização e reconhecimento da importância do negro na formação da sociedade brasileira. Para Silva:

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos. (SILVA, 2007, p. 490).

Ainda inseridos no campo das políticas educacionais, O Ministério da Educação instituiu em junho de 2004 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O artigo 3º da resolução (Brasil, 2004) aponta para o desenvolvimento das relações étnico-raciais através da seleção de conteúdo a serem estabelecidos pelas instituições de ensino e seus professores.

A lei n. 10.639/2003 e suas diretrizes desenvolvem ações afirmativas no campo educacional para grupos de afrodescendentes emergindo um forte mecanismo de promoção de igualdade racial e combate ao racismo, no entanto, existe um longo caminho a ser seguido para que sejam elaboradas e executadas ações para a efetividade da lei. O que se pode colocar em discussão são as metas a serem cumpridas para que haja nas escolas a políticas de promoção de igualdade racial. Para Paré, Oliveira & Velloso:

A obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas do país abre um precedente importante para que o aprendizado quilombola, bem como os modos de fazer e viver dos quilombos contemporâneos seja considerado um saber essencial para a formação de uma nova estrutura de educação no Brasil, fundamental para que o país se reconheça como afrodescendente em sua formação humana e cultural. (Paré, Oliveira & Velloso,2017, p. 215).

Em consonância com os avanços da política educacional para as comunidades quilombolas, em 2010 realizou-se em Brasília a Conferência Nacional de Educação (CONAE) na qual resultou na inserção da educação escolar quilombola na modalidade da Educação Básica. Considerada de forma transversal, a EEQ deve estar presente na educação básica em todas as suas etapas (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio) e modalidades

(Educação Especial, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos – EJA, Educação à Distância). (SILVA, 2015, p. 12).

A Resolução Nº 8, De 20 DE Novembro de 2012 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica nas quais se referem especificamente as políticas de reparação e valorização das comunidades quilombolas, no intuito de organizar o ensino ofertado nas escolas negras rurais e urbanas e concomitantemente garantir aos estudantes conhecimentos que visem contribuir para o reconhecimento e valorização das suas origens étnicas. Ainda de acordo com as Diretrizes os ensinamentos ministrados nas instituições devem fundamentar-se nos preceitos que valorizem a memória coletiva, práticas culturais, territorialidade, tecnologias e formas de produção do trabalho. De acordo com a visão organizacional As Diretrizes Curriculares Nacionais sobre a Educação Escolar Quilombola tem como principais objetivos:

I - orientar os sistemas de ensino e as escolas de Educação Básica da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos;

II - orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando garantir a Educação Escolar Quilombola nas diferentes etapas e modalidades, da Educação Básica, sendo respeitadas as suas especificidades;

III - assegurar que as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino-aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico (Brasil, 2012, p.4).

Esse documento de apoio apresenta as atribuições do Ministério da Educação e dos sistemas estaduais e municipais de ensino sobre a educação ofertada nos quilombos. De acordo com FIABANI (2012) a DCN propõe ações inovadoras como formação inicial e continuada dos professores, currículo diferenciado, material didático produzido em conjunto com a comunidade e voltado para o etnodesenvolvimento e desenvolvimento sustentável. A aplicação destas diretrizes não se restringe às escolas situadas em comunidades remanescentes de quilombos, compreendendo também estabelecimentos de ensino que atendem a alunos oriundos desses territórios. (SILVA, 2015 p, 11).

Embora a legislação não resolva na prática os problemas de inclusão e do acesso a educação que contemple para a história, memória, práticas culturais das comunidades quilombolas no Brasil, a institucionalização dessas leis permitiu que se discutissem políticas efetivas para escolarização quilombola. Para Miranda

A implantação da modalidade de educação quilombola insere-se numa trajetória de discussões no campo educacional iniciada ainda na década de 1980 e marcada por alto grau de mobilização em torno da reconstrução da função social da escola. Os problemas relativos à qualidade da escola pública incidiram sobre a democratização da educação, tanto no que se refere à garantia do acesso quanto no sentido da horizontalização das relações no interior da escola. Esse processo incorporou a dinâmica instaurada pelos movimentos sociais de caráter identitário que denunciaram o papel da educação escolar na expressão, repercussão e reprodução do racismo e do sexismo, o que contribuiu para descortinar mecanismos cotidianos de discriminação contidos na organização curricular, nos livros didáticos e em outros dispositivos. (MIRANDA, 2012, p.371).

Nas últimas décadas discute-se a importância da escola pública para a preservação e perpetuação dos saberes nas comunidades quilombolas, preservando suas tradições e práticas culturais. Ao se discutir as políticas afirmativas a escola se torna o local pelo qual se criam estratégias importantes que minimizem as desigualdades já que durante séculos a educação formal reproduziu nos currículos muitas formas de exclusão e preconceito a população afrodescendente. Para Cunha Jr (2005, p. 254) “A presença de africanos e afrodescendentes na cultura e na história não é realizada na forma completa e satisfatória, como seria simples e natural”. Isso ocorre por que o modelo educacional brasileiro sempre privilegiou as abordagens históricas das sociedades ocidentais. Ainda de acordo com Cunha Jr:

Além destes complicadores eurocêtricos, que se dão no âmbito da cultura universal e da história universal, aparecem outros, produtos dos grupos de pensamento sobre a cultura brasileira. As ideologias da cultura brasileira tendem sempre a colocar os africanos no campo do exótico, do precário ou do incompleto. Principalmente porque partem de um imenso desconhecimento sobre a África. Nessas ideologias, os afro-descendentes são representados como espécimes em extinção. A ideologia da cultura brasileira sempre anuncia o desaparecimento das culturas afro-descendentes, das identidades e dos seres. (CUNHAJR, 2005, p.254).

A história dos afro-descendentes no Brasil sempre esteve relacionada à questão da escravidão que mesmo no período pós-abolição perpetuou na mentalidade dos governantes a ideia do negro ser visto com inferioridade em relação ao branco gerando durante séculos mecanismos de exclusão e discriminação social. Fazendo uma breve abordagem sobre a educação do negro no Brasil verificou-se que desde o período colonial (1500-1822) foram criados mecanismos para que os afrodescendentes não tivessem acesso à educação formal.

A primeira constituição do Brasil de 1824 proibia a população escrava de frequentar as escolas formais já que essas instituições por lei somente poderiam ser frequentadas por cidadãos brasileiros. O art. 6º da Constituição determina quem são cidadãos no Brasil Império:

Art. 6. São Cidadãos Brasileiros

Os que no Brazil tiverem nascido, quer sejam ingenuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação.

II. Os filhos de pai Brasileiro, e Os illegitimos e mãe Brasileira, nascidos em paiz estrangeiro, que vierem estabelecer domicilio no Imperio.

III. Os filhos de pai Brasileiro, que estivesse em paiz estrangeiro em serviço do Imperio, embora elles não venham estabelecer domicilio no Brazil.

IV. Todos os nascidos em Portugal, e suas Possessões, que sendo já residentes no Brazil na época, em que se proclamou a Independencia nas Provincias, onde habitavam, adheriramá esta expressa, ou tacitamente pela continuação da sua residencia.

Posteriormente a reforma Couto Ferraz de 1854 instituía escola primária e secundária para crianças maiores de 07 anos, no entanto, não eram admitidas crianças escravas. Veja a análise de Silva e Araújo sobre a lei:

Cabe ressaltar, entretanto, dois pontos relevantes nesta Lei, que comprovam a ideologia da interdição: primeiro nas escolas públicas não seriam admitidos crianças com moléstias contagiosas e nem escravas; segundo, não havia previsão de instrução para adultos. De uma maneira geral, essa reforma educacional previa a exclusão dos

negros escravos, adultos e crianças, além de associá-los às doenças contagiosas da época, provavelmente a varíola e a tuberculose. (SILVA & ARAÚJO p. 68).

Seguindo na contramão das políticas de exclusão estudos como de Cruz no Brasil império e início do Brasil República apontam que mesmo não sendo de forma massiva os negros se aproximaram dos bancos escolares ao criarem suas próprias escolas ou quando adentravam a rede pública, asilos ou escolas particulares. Em relação ao acesso a escolas públicas, é possível inferirmos que a partir da segunda metade do século XIX há maior evidência da participação dos negros em processos de escolarização. (CRUZ, 2005, p.28).

Barros (2005) ao discutir a escolarização da população negra em São Paulo no final do século XIX e início do século XX, expõe duas vertentes historiográficas sobre o tema. De um lado, os discursos das elites intelectuais e políticas sobre a necessidade de escolarização das camadas mais pobres. Para as elites, os negros precisariam ser educados para serem bons trabalhadores e bons cidadãos. Na segunda linha da historiografia, a autora aborda sobre o posicionamento da própria camada negra de inserir-se no sistema oficial de ensino. No que tange a inserção do negro aos bancos escolares Barros destaca ainda:

As tentativas de aproximação negra com a cultura escolar podem ser conferidas também nos documentos “oficiais” da Instrução Pública, vale dizer, em relatórios de professores e inspetores que mencionam a existência desses alunos- como citados anteriormente, nas listas de matrículas, em que nomes associados á população negra se repetem em anos diferentes. Referências a alunos negros serem constantes nessa documentação é uma demonstração da busca pela escola por parte dessa população. Depoimentos deixados por pessoas negras que viveram ainda durante a vigência da escravidão ou logo após seu fim também atestam esse interesse, mostrando que apesar das dificuldades enfrentadas- como necessidade de trabalhar para ajudar os pais, discriminação enfrentadas por professores e colegas, por exemplo ainda assim a escola era desejada. (BARROS, 2005 p. 87,88).

Diante da instituição negativa das políticas de educacionais voltadas para o negro no Brasil percebeu-se que as conquistas na elaboração de leis afirmativas para os afrodescendentes é resultado de séculos de luta e seus avanços e conquistas que estão implicitamente ligadas ao movimento negro. Para Silva & Araújo:

Esses movimentos negros, que obtiveram forte repercussão na década de 20, reivindicavam igualdade de direitos e uma educação ampla que propiciasse aos negros recém-egressos do cativeiro e seus descendentes a participação nos eventos culturais, sociais, políticos e econômicos em curso. Assim, as manifestações de conscientização, de protesto, união e integração social estavam permeadas de discursos em prol da valorização do negro – respeito, prestígio e honorabilidade – e da ascensão social através da educação. (SILVA & ARAÚJO 2005, p.73).

Domingues (2007) ao discutir a trajetória do movimento negro no Brasil afirma que uma das principais reivindicações do movimento negro na década de 1980 foi à luta pela introdução da História da África e Negro no Brasil nos currículos escolares. No que se refere especificamente ao contexto educacional os avanços e as discussões ampliaram-se sobre as propostas para a Educação Étnico- Raciais a partir da lei n. 10.639/2003 que versa sobre a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino da educação básica seguida lei n. 11.645/2008, que introduz a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena e posteriormente sobre as Diretrizes

Curriculares para Educação Escolar Quilombola implementada através da Resolução Nº 8, De 20 DE Novembro de 2012. As Diretrizes Escolares quilombola tocam no ponto nevrálgico do currículo ao inserir a cultura, a memória, a tradição das comunidades negras brasileiras. (FIABANI, 2012 p.349).

Importante ressaltar que as leis não asseguram que na efetividade as escolas estejam preparadas para educar para a diversidade, no entanto, as leis e as discussões sobre o tema contribuem para que a mesma possa inserir conteúdos que abranjam de forma positiva os diferentes grupos étnicos.

2.2 Educação escolar quilombola e a efetividade do processo ensino e aprendizagem

Ensinar consiste no processo de entrelaçar teias complexas que levem a uma reflexão e posicionamento do que se aprendeu. Diante das diversas concepções de mundo e de diferentes sujeitos para quem se direciona o ato de ensinar, cabe ao sistema educacional contemplar as especificidades e as necessidades de cada grupo. Em se tratando da educação escolar quilombola as orientações e ações para a Educação das relações étnico-raciais sustentam que é necessário pensar numa proposta contextualizada de acordo com a realidade vivenciada nos quilombos centrada na reflexão e nos conceitos que valorizem o modo de vida, a cultura, a ancestralidade e a forma de ver o mundo desses povos. Do ponto de vista das Orientações e Ações para a Educação das relações Étnico-raciais cita-se:

A proposta de uma educação quilombola passa por analisarmos qual concepção de educação se fala, e, para tanto, é necessário que se reflita sobre o lugar onde o conhecimento vai ser concebido, sobre quais conceitos sustentam uma proposta de educação das relações raciais, em que base didático-pedagógica práticas educativas emancipatórias serão possíveis, além das estruturas reais para que esse processo se desencadeie. (BRASIL, 2010 p.141, 142).

Na construção de uma proposta para as comunidades quilombolas é preciso que se mantenha um importante diálogo entre o processo de ensino e aprendizagem. Para as comunidades remanescentes de quilombos existe um forte vínculo entre o ato de educar e fortalecimento da identidade através da importância da sua cultura, territorialidade e ancestralidade. Ainda de acordo com as orientações para a Educação das Relações étnico-raciais a educação para as comunidades quilombolas devem ser pensadas através da elaboração de propostas pedagógicas que discutam territórios (conceitos e sentidos) numa escola comprometida com as questões étnicas raciais. Inseridos no campo das ações a temática para a Educação Escolar Quilombola deve contemplar as especificidades rurais e as particularidades de cada comunidade.

Em concordância com as reflexões e ações convém destacar a importância da educação formal representada pelas instituições de ensino com toda a estrutura designada para organização e sistematização dos saberes. A escola dentro de sua função social deve elaborar elo entre os membros da comunidade para que se criem propostas pedagógicas na busca de uma educação que contemplem eixos reflexivos e de ações voltadas para as experiências e saberes quilombolas valorizados pelos ancestrais.

É neste sentido, que a Escola deve buscar dialogar com a Educação Quilombola, diminuindo as distâncias entre estas duas instâncias da sociedade, possibilitando o

surgimento de uma nova proposta de ensino. A partir deste diálogo, entre instituição e comunidade quilombola, podem traçar novos caminhos, novas estruturas pedagógicas diferenciadas, na busca de sua auto-afirmação. Pois é a partir da escola na e para as comunidades que se começam a discussão da inserção dos quilombos no cenário político, socioeconômico, antropológico, jurídico, cultural e espacial. (FERREIRA e CASTILHO, 2014, p.17).

Na educação quilombola o saber instituído deve estar articulado com o saber vivido porque é preciso considerar a necessidade de produzir conhecimento para que efetivamente possa ser utilizado no cotidiano dos moradores. Conhecimentos totalmente descontextualizados, aparentemente “puros”, perdem suas inevitáveis conexões com o mundo social em que são construídos e funcionam. (MOREIRA e CANDAU p, 24).

A concepção de educação para os quilombos deve privilegiar os interesses de autonomia dos seus moradores abordando nos currículos a territorialidade, as práticas culturais, as ancestralidades e as perspectivas para o desenvolvimento dessas comunidades. O conhecimento produzido nos seios das comunidades negras é um saber que, articulado às contribuições dos que estão de fora, pode produzir desenvolvimento sustentável, geração de renda, preservação da cultura, enfim, uma perspectiva de etnodesenvolvimento. BRASIL (2012, p.150).

A efetivação de uma educação voltada para a valorização das comunidades quilombolas está relacionada com a elaboração de currículos e estratégias pedagógicas que busquem dar significado a história e cultura desses povos. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos, com intenções educativas, nas instituições escolares. (MOREIRA E CANDAU p, 21). Sendo assim, o currículo se configura não somente como uma simples seleção de conteúdo a serem ministrados em sala, mas como um conjunto de práticas educacionais que visem educar para a diversidade étnica e cultural do país.

Parafraseando Gomes (2007) ao indagar sobre a temática da diversidade dos currículos sob a ótica da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB nº 9394/96, aponta no artigo 26 sobre a organização dos currículos a partir de uma base nacional comum a ser complementada por uma parte diversificada. Para a autora, os avanços sob a questão da diversidade na qual está relacionada com as reivindicações dos movimentos sociais, a reflexão das ciências sociais, as políticas educacionais, os projetos das escolas expressam esse avanço com contornos e nuances diferentes. (GOMES, 2007 p.29). Isso implica diretamente na autonomia das instituições de ensino que devem elaborar um currículo que contemplem diferentes grupos sociais buscando combater o preconceito racial e valorizando a história e a identidade étnica e cultural de um povo.

No caso das comunidades quilombolas, o desafio é construir um currículo dinâmico que contemple os saberes e as práticas culturais. Segundo Silva:

Para pensar uma educação com as comunidades quilombolas, portanto, um currículo escolar quilombola, se faz necessário reconhecer a identidade e a cultura quilombola, tais como são e perceber que elementos podem e devem ser transformados em conteúdos escolares, isto é, com o mínimo de concordância e diálogo com essas comunidades. (SILVA 2015, p.5).

O currículo precisa ser pensado para atender a realidade das comunidades quilombolas, criando estratégias que busquem conhecimentos como a história do lugar,

cultura e identidade. Para obter uma educação escolar quilombola de qualidade é preciso que se articulem ações em conjunto entre a comunidade, gestores e profissionais de educação para a elaboração de estratégias que valorizem os saberes da comunidade, a memória coletiva, e as práticas culturais do lugar. Segundo Botelho:

É importante que educadoras e educadores estimulem seus alunos e alunas a reconhecerem a legitimidade dos diferentes saberes presentes na sociedade e perceberem como cada grupo sócio-racial contribuiu para a formação da identidade cultural do país. Diante de uma população escolar educacional multirracial, como a brasileira, mostram-se imprescindíveis novas práticas didático-pedagógicas que resignifiquem os conteúdos curriculares e as atividades de sala de aula, por meio de recursos diferenciados de ensino, como os presentes nas comunidades quilombolas e quase sempre não apropriados por educadores e educadoras como alternativas didático-pedagógicas. (BOTELHO, 2007, p.35).

Portanto, a elaboração de um currículo para a Educação Escolar Quilombola precisa ser articulada com os saberes e fazeres. Os conteúdos devem ter significado para que haja uma educação transformadora. É necessário reconhecer a importância da ancestralidade, territorialidade, religião e cultura dos quilombos para que se possam criar propostas educacionais que valorizem a identidade étnica cultural desses povos e concomitantemente permita a construção de novos saberes interligados com o mundo atual.

2.3 A importância dos saberes e da prática pedagógica docente

A prática educativa possui sua organização a partir da dinâmica da aprendizagem que submerge os saberes dos quais os docentes trazem consigo para a prática pedagógica. Barth (1993), em seus estudos demonstrou como o professor constrói seu saber e de que forma esse saber construído sobressai nas práticas docentes. Além disso, o professor ao modificar percepções, crenças, e ações, por meio de sua prática, acaba por reformular seus saberes, possibilitando condições para tornar a aquisição de novos caminhos do conhecimento.

No processo de construção do saber docente, a junção de teoria e prática é fundamental. Barth (1993) elucida que o mais importante são os resultados da atividade pedagógica e não a teoria, contudo ressalva que para avaliar o processo dessa atividade se faz necessário lançar mão da teoria. Sob esse aspecto, para o referido autor, o conceito de saber docente é ampliado quando agrupa aspectos de sua evolução histórica e qualifica os saberes como aspectos inteiramente estruturados, evolutivos, culturais, contextualizados e afetivos, não havendo estilhaços entre eles. Os saberes são resultados das experiências do indivíduo, considerando aspectos como formação profissional, papel que o indivíduo desempenha na sociedade, aspectos culturais, relações familiares e a percepção que se tem do mundo em que vive influenciam na construção dos saberes.

O saber em sua essência evolutiva caracteriza-se transitoriamente, uma vez que é construído segundo uma ordem pessoal e experiência de cada sujeito, uma vez que o saber também possui caráter cultural, pois se estabelece através da interação entre os membros da mesma cultura e a partir da troca de experiências. Nas teorias de Fiorentini, Souza e Melo, (1998):

O nosso saber não é isolado, ele é partilhado e transforma-se, modifica-se a partir da troca de experiências e da reflexão coletiva com os outros”. O saber é contextualizado, pois é na totalidade que se compreende a significação do que foi produzido em determinado período da prática pedagógica; e, finalmente, o saber é afetivo, é permeado de emoções, e representa o modo como avaliamos e sentimos o contexto. O julgamento do próprio saber influenciará na forma como o docente entende a nova realidade. (FIORENTINI, SOUZA E MELO, 1998. P. 142)

Durante a formação profissional, o indivíduo estabelece a sistematização e construção dos saberes. A conexão entre teoria e experiências permite o amadurecimento e a organização dos saberes para que os mesmos possam contribuir para a construção do conhecimento. No que se refere ao saber docente, o mesmo não é estático, ocorrendo mudanças com o tempo, influenciado por fatores como experiência profissional, pessoal e formação continuada. Ainda nessa análise, Barth (1993) contextualiza importantes contribuições sobre a natureza do saber docente em constituição, uma vez que o mesmo passa constantemente por um processo de construção, os quais são constituídos por meio dos aspectos pessoais, contextuais e culturais.

As discussões sobre a prática educativa que se estabelece parte do entendimento de que é preciso pensar na apropriação e na construção dos saberes do sujeito docente, tornando-o capaz de conhecer a cada dia os elementos de seu contexto social, para nele intervir, ampliando a comunicação, a liberdade e a interação entre os indivíduos. Partindo desse pressuposto, entendemos que na prática educativa docente deve ser priorizado a realidade social, cultural e econômica do discente para que tenha significado o processo de obtenção do conhecimento.

Os saberes, portanto, implica busca de uma articulação entre conhecimento teórico e saber prático num contexto que propicie transformação constante do presente, bem como, a reinserção dos sujeitos que estão envolvidos nesse processo, seja na formação profissional seja na própria prática pedagógica. Comungando com as teorias de Freire (2002) de que, o homem deve ser sujeito de sua própria educação, é preciso ter a visão sistemática de que a construção dos saberes docentes é um processo de mudança, que resgata o entendimento de uma ação conscientizadora no qual o docente exerce sobre o mundo, pois, a conscientização realiza-se na práxis e não na teoria.

Na busca pela sensibilização da capacidade de intervir criticamente o docente vivencia o processo existente da unidade dialética entre ele e a ação, relação essa que possibilita uma atuação autônoma e de mudanças, que implica na concretização da sua ação educacional. Freire (2002), ainda destaca que é possível vislumbrar uma prática pedagógica transformadora por meio dessa relação aos saberes e conhecimentos docentes em que se pensa a educação como uma práxis emancipatória.

Em meio a essa conjectura, o professor é impelido a indagar-se quanto aos saberes necessários para atuar com as dificuldades que o mesmo encontra em sala de aula com relação à aprendizagem dos alunos. Afinal, é necessário que o docente crie meios para trabalhar nessa perspectiva proporcionando ao sujeito a aprendizagem e sua inserção na sociedade.

Em outra perspectiva, a relação de conhecimento professor e aluno baseiam-se em uma conjectura singular, uma vez que essa é resultante de ações críticas da realidade. Nesse sentido, o professor faz uso de ferramentas conscientes que o ajude a avançar nesse novo modelo educativo e que lhe proporcione um preparo didático, através da viabilização de estratégias e de recursos, cuja finalidade é favorecer o sucesso de todos os alunos. Freire (2002) aborda nessa perspectiva, que o docente não pode ver a prática educativa como uma

mera transferência de conhecimentos, mas como um caminho de construção, o qual potencializa o fazer educativo no trabalho com os alunos. Portanto, o docente deve utilizar diferentes ferramentas no processo de ensino e aprendizagem devidamente articulado com as experiências e saberes acumulados durante sua vida.

Na concepção da formação do docente, o que permite evidenciar é a aquisição dos saberes, uma vez que se considerando alguns aspectos traçados por Tardif (2002), o qual apresenta o início dessas construções pelo professor a partir dos seguintes aspectos: história de vida, da família, da escola, do meio das instituições formadoras, dos materiais didáticos e da própria prática. As fontes de apropriação desses saberes por parte dos professores estabelecem distintamente no trabalho que este realiza.

Os professores também precisam desenvolver seus saberes para uma educação voltada para a diversidade étnica e cultural em que é preciso desenvolver estratégias inclusivas para que se possam compreender as especificidades de diferentes grupos. Munanga (2005) afirma que muitos educadores não receberam a formação adequada para lidar com a diversidade em sala e as diversas manifestações de discriminação racial e que esse quadro preconceituoso possa se reverter através da educação.

Para Coelho & Soares (2011) os cursos de formação de professores não se atentam para a questão étnico-racial. Discutir sobre a temática no âmbito acadêmico contribui para a valorização da identidade e autoestima do discente. Além disso, as teorias pedagógicas em voga nas teses formuladas e cursos de formação de professores, não são utilizados para pensar a questão étnico-racial e para problematizar o quanto essa questão serve para a reflexão sobre o lugar da escola, não rara às vezes como lugar de reprodução do preconceito (Coelho & Soares, 2011, p. 11). E quando se pensa na escola como um espaço onde se perpassa as diversas discussões acerca de mudanças de paradigmas para a introdução das diferenças, a proposta de um fazer pedagógico que vislumbre não somente o conhecimento do professor mais também dos alunos, decorrem principalmente pelo reconhecimento e valorização das diferenças, um direito que garante a todos uma educação para a cidadania.

Em se tratando da escola como local de construção dos saberes, Gomes (2005) aponta os caminhos para que as instituições educacionais cumpram seu papel ao abordar temáticas étnico-raciais. Veja o que diz a autora:

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/realidade social/diversidade étnico e cultural é preciso que os (as) educadores (as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifesta na nossa vida e no próprio cotidiano escolar. (GOMES 2005, p. 147).

No âmbito das discussões enfatizou-se a importância dos saberes docentes para a construção de um projeto educacional que valorize os diferentes sujeitos, criando estratégias para que a escola seja um espaço de construção de conhecimento em que os professores estejam preparados para lidar com as diferenças étnicas culturais, econômicas e sociais, no entanto, fatores como a formação inadequada de professores contribuem para que a escola ainda seja espaço para a reprodução de preconceitos e discriminação racial. No entanto, autores como Gomes (2005), Munanga (2005), Coelho & Prazeres (2011) apontam a importância da escola

como meio para combater o preconceito. O professor possui o papel de criar estratégias pedagógicas para que se possa na efetividade educar para a diversidade.

Ainda no âmbito dos saberes, Freire (1996) aponta a necessidade de se estabelecer uma coerência entre o saber-fazer e o saber-ser-pedagógico os quais se originam de diversas fontes de saberes. O que se destaca é o fato de que o professor precisa assumir uma postura cuidadosa contra as práticas estigmatizadoras e que a interligação entre o saber-fazer como ferramenta da autorreflexão crítica e o saber-ser como o processo do exercício da sabedoria, o que pressupõe uma forma de luta capaz de promover e mensurar o respeito e a autonomia do educando.

Pimenta (2005) atenta para a necessidade dos educadores em sua prática didática - pedagógica, se apropriarem de uma formação crítica e consciente que compreendam as condições históricas e sociais dos sujeitos que mediam com o objetivo de valorizar a cidadania e a humanização das práticas escolares que possibilite a superação das diferenças. Nesse paradigma o educador precisa a todo o momento levantar questionamentos acerca da sua prática a fim de perceber que saberes mobilizam, sejam elas ligadas, a formação da experiência, do conhecimento ou dos saberes pedagógicos com um objetivo central que é a concretização da ação do saber.

Muito ainda há o que se discutir acerca da formação do professor enquanto profissional responsável por organizar as práticas educativas, é nesse contexto que, as práticas vão concretizando seus saberes. Por isso, Tardif ressalta que:

O saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos. Por conseguinte, é preciso inscrever no próprio cerne do saber dos professores a relação com o outro, e, principalmente, com esse outro coletivo representado por uma turma de alunos. (TARDIF, 2002, P.13).

A busca pela reflexão acerca dos saberes docentes, parte da oportunidade de promover na ação educacional a possibilidade de conhecer, a cada dia, os elementos de seu contexto social, intervindo e transformando a ampliação da comunicação, da liberdade e da interação entre os indivíduos. A atuação profissional docente, portanto, implica na busca da realidade que está em constante transformação.

Quando se tratar de construção de saberes, percebe-se que esse vai além da formação inicial, e continuada, perpassa por um contexto histórico e social que refletem diretamente no modo como os docentes pensam e atuam em seu cotidiano. Esse debate nos leva a refletir como o conhecimento vem sendo construído ao longo da trajetória dos professores, e, de que forma essa construção do conhecimento tem se refletido no processo de ensino e aprendizagem.

O conhecimento deve ser problematizado frente aos modos aos quais são produzidos, e discutidos em sua seleção no processo de desenvolvimento das ferramentas educacionais. Assim sendo, é possível compreender os modos mais peculiares de dar significado aos diferentes saberes e de como esses saberes são qualificados como conhecimento e outros não. Na busca por alternativas que possibilitem a realização das ações pedagógicas de melhor qualidade para os alunos, os professores procuram construir novos significados para as vivências na escola.

Freire (2004), a partir da abordagem progressista, discute a relação do conhecimento como saber, processo necessário à formação docente constituindo-se em diversas

possibilidades no processo de ensino, de construção da própria ação, de conhecer o que gera a ação pedagógica baseada nos saberes. Ainda em consonância com Freire, a constituição do saber exige do professor organização e exercício permanente em que se faça coerente o discurso competente que reflita numa ação pedagógica aberta a mudanças.

Em consonância com Freire (2004) acreditamos que a construção dos saberes deve ocorrer por meio de uma educação problematizadora e crítica articulando os saberes à realidade concreta no ser humano em situação de inquietação, o que implica na proporcionalidade da crítica e da transformação na realidade. Portanto, cabe ao educador analisar a realidade do discente para que o processo de ensino e aprendizagem tenha significado, utilizando o espaço escolar para a abordagem de temas voltados para a realidade do discente, priorizando no processo educacional o sujeito para que possa desenvolver suas potencialidades e construir conhecimento.

2.4 A escola como espaço de afirmação da identidade étnica e cultural.

A escola na atualidade desempenha um papel preponderante na construção dos saberes, sendo um espaço de reflexão e análise sobre as questões políticas, econômicas, sociais e culturais de diferentes povos. Nas últimas décadas, novas formas de aprendizagem e inserção de novos sujeitos promoveram importantes debates no âmbito educacional. A escola deve atuar na inclusão de diferentes sujeitos contemplando aspectos da história e cultura dos povos que fazem parte da sociedade brasileira. De acordo com Moreira e Candau (2005, p. 342) a escola tem um papel importante nas perspectivas de reconhecer, valorizar e empoderar sujeitos socioculturais subalternizados e negado.

Nas reflexões de Gomes (2007), diante de um país formado por pessoas de origens étnicas diferentes, a escola deve elaborar propostas curriculares que venham atender diferentes grupos étnicos e culturais sem supremacia. A autora ressalta que não é fácil elaborar propostas inclusivas para atender diferentes grupos sociais principalmente por um país marcado por profundas desigualdades, no entanto, ao elaborar e propor uma educação para a diversidade permite que se discutam na instituição escolar temas que possam contribuir para uma imagem positiva das diferenças bem como discutir sobre a realidade social e elaborações de soluções para minimizar as desigualdades e a visão negativa do outro.

A partir do reconhecimento das diferenças é possível elaborar propostas educacionais que busquem combater a discriminação racial e promover a equidade. Um dos caminhos seria inserir temáticas que visem valorizar a identidade étnica e cultural dos afrodescendentes. Para aprofundarmos essa temática discutiremos o conceito de identidade e cultura e posteriormente interligaremos com o papel desempenhado pela escola numa perspectiva étnica e cultural.

A identidade pode ser entendida como as características comuns de pertencimento a um determinado grupo. Para Stuart Hall (2006) a identidade é algo construído a partir das experiências vivenciadas pelo ser humano. “Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre a sua unidade. Ela permanece sempre “incompleta” sempre sendo formado”, HALL (2006, p.38). As identidades são construídas em diferentes momentos históricos, os indivíduos passam por transformações ao longo do tempo e o que lhe faz se reconhecer pertencente a um determinado grupo são as concepções de mundo e as características socioculturais e econômicas de determinado grupo.

Hall (2006) afirma que na pós-modernidade nós assumimos diferentes identidades ao longo da vida devido às constantes multiplicações das representações e significações culturais

construídas na nossa sociedade. Esses novos significados permitem que grupos como as comunidades quilombolas se fortaleçam e afirmem sua cidadania através do fortalecimento da identidade cultural que está em constante construção.

Na concepção de Silva (2000) identidade e diferença estão em estreita dependência. Ao assumir uma identidade, o indivíduo se diferencia do outro. A afirmação da identidade e das diferenças acarreta intensas disputas de poder. Nessa disputa estão envolvidos elementos simbólicos e materiais. Silva (2006) argumenta que a afirmação da identidade significa demarcar fronteiras, significa discernir o que pertence ou que não pertence e o que está incluído e excluído no mundo social.

De acordo com Silva (2000) a identidade não é algo fixo unificado e permanente. A identidade é instável, inconsistente, fragmentada e inacabada. Enfim, o autor afirma que a identidade é uma construção e está sempre interligada com as representações simbólicas e as relações de poder. A identidade é definida por fatores que pertencem a um determinado grupo social que compartilham símbolos que são compreendidos por esses grupos.

A identidade cultural tem um caráter dinâmico, multidimensional, variável e diverso. A identidade é definida por uma síntese de diversos fatores sociais que fazem sentido para um determinado grupo social. Essa síntese por sua vez não faz sentido e não é compreendido por outros, externos aos grupos sociais. As identidades culturais têm significados diversos grupos sociais e cumpre aos grupos sociais falar de suas identidades. (CUNHA JR, 2005, p. 258)

Munanga – em palestra proferida no Seminário de Formação Teórico Metodológica – ressalta que o conceito de identidade está intrinsecamente relacionado à diversidade que pode ser traduzida por diferenças de raça, cor, sexo ou gênero, religião. As diferenças aproximam e distanciam determinados grupos sociais. Ainda segundo o autor, as diferenças embasam as construções machistas, racistas e classistas da nossa sociedade. Por fim, Munanga levanta a tese de que a identidade é formada pela percepção que se tem do outro, podendo sofrer perdas e distorções, fator que gera inferiorização de determinados grupos.

Em se tratando especificamente da construção da identidade negra autores como Gomes (2003), ressaltam que a identidade negra se constrói paulatinamente num processo que envolve as primeiras relações estabelecidas por indivíduo no grupo social. A partir do resultado dessas relações que se iniciam as primeiras visões de mundo.

A identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. (GOMES, 2003, p. 171).

Corroborando com a ideia da identidade como uma construção, Pinto e Ferreira (2014) partem da premissa de que não há identidade definitiva ou estável e que o processo identitário é dinâmico, histórico e político. Ainda segundo os autores:

A categoria identidade é efetivamente importante para compreendermos como o indivíduo se constitui, influencia sua autoestima e sua maneira de existir. Nesse sentido, é fundamental, para a compreensão da problemática da pessoa negra, o conhecimento da maneira como ela desenvolve sua identidade, principalmente em contextos sociais adversos nos quais é discriminada negativamente. (PINTO & FERREIRA, 2014, p. 261).

Nesse sentido, a ideia de pertencimento é determinada por um conjunto de significados no âmbito social, histórico, político e culturais compartilhados por determinados grupos. No caso do Brasil, país constituído por várias etnias e que historicamente vivencia intensas lutas da população negra na busca pela equidade, tem o desafio de criar estratégias de combate a todas as formas de preconceito e discriminação, possibilitando que sujeitos historicamente inferiorizados possam ter uma visão positiva de sua identidade. Nesse sentido, é fundamental, para a compreensão da problemática da pessoa negra, o conhecimento da maneira como ela desenvolve sua identidade, principalmente em contextos sociais adversos nos quais é discriminada negativamente.

Entender como funciona o processo de construção de uma identidade positiva requer entender as origens étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais. Compreender as especificidades dos diversos sujeitos requer conhecer a diversidade e a significação do mundo dessas pessoas. Assim, é possível perceber que conceitos como identidade e cultura estão implicitamente relacionados.

A cultura é resultado das experiências dos grupos humanos ao longo dos anos. Para Cunha Jr (2005, p.258) “toda cultura é diversa e as culturas humanas são diversas e não se constituem de forma isolada”. Isso requer perceber que os grupos se constituem e apresentam diferentes maneiras de ver o mundo. Influenciam e sofrem influências externas. Mesmo os grupos que tentam preservar seu modo de viver, estão suscetíveis as transformações que mesmo de forma lenta e muitas vezes imperceptíveis a uma análise do senso comum ocorrem nas diferentes sociedades.

Para Laraia (2001, p.96) “[...] existem dois tipos de mudança cultural: uma que é interna, resultante da dinâmica do próprio sistema cultural, e uma segunda que é o resultado do contato de um sistema cultural com outro.”

Diante do exposto, é possível elaborar uma associação entre educação e cultura. Para autores como Moreira e Candau (2006) a escola é uma instituição cultural, não havendo educação que não esteja relacionado à cultura da humanidade e ao momento histórico em que se vive. De acordo com Moreira e Candau:

A escola é uma instituição construída historicamente no contexto da modernidade, considerada como mediação privilegiada para desenvolver uma função social fundamental: transmitir cultura, oferecer às novas gerações o que de mais significativo culturalmente produziu a humanidade. (MOREIRA; CANDAU, 2006, p.160).

Como transmissora de cultura é importante o desenvolvimento no espaço escolar de propostas curriculares e práticas pedagógicas que contemplem a diversidade cultural existentes no âmbito educacional. Diante do cenário educacional brasileiro, em que diferentes grupos sociais convivem de forma excludente, é um desafio criar abordagens inclusivas que tratem com equidade todas as diversas culturas.

Para Gomes (2003) a discussão do termo cultura no campo educacional não deve ser restringida a área curricular ou da cultura escolar. Segundo a autora a cultura no campo da educação diz respeito às vivências e as formas de percepção de mundo do sujeito bem como as especificidades e semelhanças construídas ao longo do processo histórico.

Ainda segundo Gomes (2003) as diferenças entre negros e brancos é resultado das experiências histórico, social e cultural que foram construídas pela cultura como uma forma de supremacia de um grupo sobre o outro.

No caso do negro brasileiro, a classificação e a hierarquização racial hoje existentes, construídas das relações sociais e no contexto da escravidão e do racismo, passaram a regular as relações entre negros e brancos como mais uma lógica desenvolvida no interior da nossa sociedade. Uma vez constituídas, são introjetadas nos indivíduos negros e brancos pela cultura. Somos educados pelo meio sociocultural a enxergar certas diferenças, as quais fazem parte de um sistema de representações construído socialmente por meio de tensões, conflitos, acordos e negociações sociais. (GOMES 2003, p.76 e 77)

Essas relações de hierarquização na escola precisam ser trabalhadas para que não possam acirrar as relações conflituosas entre diferentes grupos sociais. Uma escola que elabora ações concretas de valorização da diversidade cultural minimiza as práticas preconceituosas levando o indivíduo e a valorizar sua cultura e a respeitar a do outro.

Diante do exposto sobre a identidade étnica cabe relacionar a construção da identidade do indivíduo e educação. A escola representa um espaço para construção de experiências e interação de diferentes indivíduos. A instituição escolar é o lugar em que aprendemos e compartilhamos saberes. A escola é vista, aqui, como uma instituição em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas, também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade. (GOMES, 2003, p.170).

Para Santos, Souza & Fonseca (2011) a construção da identidade da criança na escola é resultado de um processo histórico e cultural. As mudanças ocorrem de acordo com as relações e representatividades desses indivíduos no espaço escolar. Daí a importância de criar identidades positivas nas instituições de ensino através de abordagens curriculares que deem ênfase a diversidade dos diferentes grupos.

Ainda segundo Santos, Souza & Fonseca (2011) a escola representa uma teia complexa de relações culturais e de poder. É o lugar em que as experiências produzidas podem desenvolver práticas racistas e de contestação. Segundo os autores:

Pensar na identidade da criança negra na escola significa rever perversos efeitos de dominação que historicamente foi submetida á população negra. Construir identidades positivas na escola perpassa pela reconstrução do Projeto Político e pedagógico, formação de professores e dos demais agentes escolares Planos de Ensino, livros e materiais didáticos para instaurar política de reconhecimento e valorização da diferença racial na escola [...]. (SANTOS SOUZA e FONSECA, 2011, p. 113, 114).

Em se tratando da construção de identidade positiva das crianças e jovens negros na escola, Moura (2005) ao realizar estudo sobre as contribuições das festas dos quilombos contemporâneos como formadores e criadores das identidades destaca a importância da compreensão das realizações desses eventos culturais para a afirmação da identidade. Segundo a autora a inserção e aproveitamento dessas experiências na escola formal propiciam o discente conhecer a história do país e reconhecer sua formação étnica.

Diante das experiências pedagógicas com a realização de festas nas comunidades ressalta-se a importância de criar uma educação agregadora em que a escola seja um espaço de socialização do conhecimento levando em consideração os saberes compartilhados e vivenciados pelos grupos sociais. Veja o que diz Moura sobre as diferenças existentes entre a transmissão de saberes nas escolas das comunidades negras e nas escolas tradicionais.

A grande diferença que se deve destacar entre a transmissão do saber nas comunidades negras rurais e nas escolas é que, no primeiro caso, o processo, fruto da socialização, desenvolve-se de forma natural e informal e, no segundo, o saber não está referenciado na experiência do aluno. Isso ocorre, sobretudo, pelo fato de que a experiência educativa das comunidades leva em conta os valores de sua própria história, enquanto na escola os valores da cultura dominante, ou seja, o saber sistematizado são impostos como únicos, sem qualquer referência às historicidades vividas e aprendidas pelos alunos em seu contexto de origem. Assim, a educação formal desagrega e dificulta a construção de um sentimento de identificação, ao criar um sentido de exclusão para o aluno, que não consegue ver qualquer relação entre os conteúdos ensinados e sua própria experiência durante o desenvolvimento do currículo, enquanto nas festas quilombolas as crianças se identificam positivamente com tudo que está acontecendo a sua volta, como condição de um saber que os forma para a vida. (MOURA, 2005, p. 70,71).

Experiências desenvolvidas no âmbito escolar que levam em conta as origens étnicas e a cultura de um grupo social agregam sentimentos de pertencimento. Portanto contribuem para o fortalecimento da identidade do mesmo, incluindo-os ao processo de cidadania e permitindo-os perceber a importância dos saberes desenvolvidos, tornando-os agentes transformadores do seu lugar.

No caso das comunidades quilombolas a educação deve contemplar de forma positiva o passado de luta, a memória coletiva as questões ambientais e a cultura desses povos. Ao mesmo tempo deve criar estratégias que possibilitem novos conhecimentos e acesso a novas tecnologias. Diante de novas formas de abordagens, devem-se associar projetos político-pedagógicos e currículos que relacionem às vivências históricas dos quilombos e tecnologias que sejam instrumentos favoráveis a preservação da cultura e a geração de renda.

Para que a escola possa contribuir para o fortalecimento da identidade étnica e cultural comungamos com as orientações e ações para as relações étnico-raciais ao propor ações que direcionem o modo de criar e fazer práticas educativas que contemplem o histórico, as características econômicas e culturais do quilombo.

O objetivo das ações de uma proposta político-pedagógica que considere o histórico da vida social, as trajetórias comuns, as características econômicas e culturais, a preservação da identidade quilombola na sua relação com o ambiente, concomitante a busca de melhor qualidade de vida presente e futura, mediante uma tomada de consciência crítica que é sempre emergente ao sentir-se parte da construção do saber. (BRASIL, 2010, p. 155).

Valorizando as ideias acima citadas é possível concretizar no âmbito escolar um conjunto de estratégias que trabalhem especificamente temáticas sobre a História e cultura afro-brasileira resultando na inclusão dos afrodescendentes no processo de cidadania através do fortalecimento da identidade étnica e cultural. Sendo assim, a escola pode estimular práticas educacionais voltadas para a percepção e valorização da diversidade, também pode estimular o diálogo entre os educadores e educando para que juntos vivenciem um processo educacional voltado para uma cultura agregadora de valores, respeito às diferenças e fortalecimento da identidade.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

Caracterizar as práticas pedagógicas dos docentes que atuam nas escolas quilombolas do Tapereira em relação ao fortalecimento da identidade étnica e cultural quilombola exigiu uma investigação aprofundada sobre os saberes e as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula pelos professores. Para obter um resultado satisfatório foram utilizadas entrevistas semiestruturadas pelo qual procuramos coletar o máximo de informações sobre as experiências vivenciadas pelo educador.

Nesse capítulo faremos um breve histórico da comunidade do Tapereira e descreveremos as características das escolas em que foram realizadas a pesquisa, explicaremos as razões pelas quais foram escolhido os educadores, detalharemos o processo metodológico realizado durante a investigação e explicaremos como foram realizadas as análises dos dados obtidos através das entrevistas.

3.1 Caracterização e breve histórico da comunidade

A comunidade quilombola do Tapereira está localizada nas margens direita do rio Muriacá na área rural do município de Vitória do Jarí no estado do Amapá, distante duzentos quilômetros da capital. De acordo com relatos dos antigos moradores, a região do Tapereira foi habitada há pelo menos de duzentos anos por escravos que fugiram da região do Mazagão. Esses habitantes resistiram à escravização e formaram um vilarejo na parte alta da região. Acredita-se que por se tratar de um esconderijo, o local foi estrategicamente pensado para ter difícil acesso, o deslocamento até esse lugar, só poderia ser feito pelo igarapé da roça utilizando uma canoa como meio de transporte. Através dos relatos, os quilombolas derrubavam paus dentro do estreito igarapé para dificultar a entrada de estranhos para que não fossem capturados.

Após a abolição os moradores se deslocaram para as margens do rio por motivos logísticos, a proximidade com outras comunidades e com a sede do município facilitou o comércio, a educação e tratamento de saúde. Atualmente, na comunidade habitam aproximadamente 20 famílias ligadas por laços de parentescos.

As informações obtidas sobre as origens da comunidade originam-se dos relatos dos moradores, suas memórias são importantes para a reconstrução da História do lugar por não se ter um número significativo de fontes. Ao realizar a revisão bibliográfica encontrei algumas reportagens sobre o lugar e que superficialmente abordam sobre o processo de certificação da comunidade emitida em 2012 pela Fundação Palmares, órgão responsável por formalizar a existência das comunidades quilombolas e assessorá-las.

Na área econômica, os moradores desenvolvem suas atividades voltadas para a prática da agricultura, extrativismo e pecuária. Os moradores cultivam principalmente mandioca, milho, abacaxi, banana e macaxeira dando destaque para a produção de farinha artesanal. Além de ser utilizada para a subsistência, outra parte da produção agrícola e extrativa é vendida na cidade de Vitória do Jarí. O acesso se faz por via fluvial através do uso de barcos, voadeiras e canoas motorizada, chamada na região como rabeta. Além de navegar cerca de uma hora pelos rios até o vilarejo do Aterro do Muriacá, de lá os moradores também enfrentam aproximadamente uma hora de viagem pelas estradas de chão até a sede do município.

No que concerne a infraestrutura do lugar as casas são de madeiras e foram construídas sob palafitas. Além das moradias, no local existe uma igreja e uma escola. Observou-se que na comunidade não existe posto de saúde motivo pelos quais muitos moradores buscam atendimento em Conceição do Muriacá ou no Aterro do Muriacá. Quando os casos são mais graves os mesmos têm que se deslocar até a sede do município para obter tratamento especializado já que é constante a ausência de medicamento e de profissionais da área de saúde na região. A construção e funcionamento de um posto de saúde no vilarejo é uma das reivindicações antigas dos moradores perante o poder público. Devido à ineficiência da assistência a saúde pública no Tapereira é constante o deslocamento dos moradores da região em busca de melhor tratamento.



Figura 2: Residência de uma família da Comunidade quilombola do Tapereira
Fonte: CASIMIRO, Edvaldo, 2016

Outro problema constante na comunidade é a precariedade do fornecimento de energia elétrica que é gerada apenas quatro horas por noite através de motores. O combustível é fornecido pelo governo, no entanto, não é suficiente para atender as necessidades dos moradores. Nos períodos de julho a outubro de 2016, o governo ainda não havia fornecido o combustível para as comunidades da região. Enquanto a comunidade convive com a precariedade do sistema energético, na mesma região funciona uma hidrelétrica integrada ao sistema nacional de produção de energia, no entanto, não há previsão para a resolução do problema.

Diante dos problemas enfrentados pelos moradores da comunidade foi criada uma associação para discutir e elaborar estratégias e meios de cobrar das instituições públicas qualidade no fornecimento de serviços a comunidade. É através do representante da associação que ocorrem as reivindicações perante o poder público. Dentre os serviços mais urgentes se inserem a luta por um melhor sistema de transporte, saúde e educação e fornecimento de energia. Os habitantes do vilarejo lembram que foi também através da criação da associação que foi possível iniciar o processo de reconhecimento do lugar pela Fundação Palmares. Analisando os relatos dos moradores percebe-se a importância da associação como um importante instrumento de acesso a cidadania.

No que concerne aos aspectos culturais dos habitantes do quilombo do Tapereira predominam costumes tipicamente amazônicos voltados para a relação com a natureza. Os rios são utilizados como meio de transporte e para a pesca de subsistência. Ao observar o cotidiano das famílias que habitam o lugar percebe-se o respeito e os cuidados com a preservação ambiental. Para os moradores da região a natureza amazônica é imponente e sagrada já que é das riquezas da floresta que se origina boa parte dos recursos de sobrevivência. Dentre os hábitos comuns está a alimentação saudável baseada no consumo dos produtos da floresta, peixes e frutas. No local existe produção de farinha de mandioca feita de forma artesanal que é utilizada para o consumo das famílias e o excedente é vendido na cidade.

Além das tarefas agrícolas ainda existe a dedicação ao extrativismo, à castanha é o principal produto comercializado nas feiras da região. Alguns moradores praticam a pecuária bubalina e bovina com a finalidade de comercialização.

A religiosidade dos moradores é manifestada predominantemente através do catolicismo. No local existem muitas pessoas envolvidas com a propagação da fé cristã tendo como padroeiro São José que é o santo protetor da família de acordo com a religião católica. A igreja é uma construção de madeira, pequena e muito simples e foi construída pelos próprios moradores. As festas em homenagem aos santos eram tradicionais na comunidade, entretanto, foram desaparecendo ao longo dos anos.

A vida na comunidade gira ao redor das intensas atividades relacionada às práticas agrícolas, pescas, extrativismo. Estes moradores são profundos conhecedores das especificidades da floresta e das formas de sobrevivência. Todo conhecimento ali desenvolvido sobrevive através de gerações que buscam manter suas tradições.

Os moradores evidenciam o vínculo que possuem com o lugar. Na maioria dos relatos, as pessoas demonstram o quanto a região é importante, dentre as razões mais citadas estão à tranquilidade da vida rural, as belezas naturais e o modo de vida entrelaçado pelas atividades do trabalho.

Quanto aos aspectos educacionais na comunidade há uma escola municipal na qual oferta-se ensino de 1ª a 4ª séries do Ensino fundamental na forma multisseriada. A instituição também atende a modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Os discentes que estudam nas 5ª e 8ª série precisam deslocar-se até a escola mais próxima, localizada na comunidade de São Sebastião, distante quarenta e cinco minutos do Tapereira navegando pelo rio Muriacá. Esse trajeto é realizado todas as tardes por trinta e dois discentes e dois professores que vivem na comunidade do Tapereira, mas desempenham as atividades docentes em São Sebastião. Os alunos que possuem condições financeiras e que almejam concluir a Educação Básica migram para a cidade de Vitória do Jarí, Laranjal do Jarí, Santana e Macapá. Nos discursos proferidos pelos moradores percebemos o quanto a escolaridade é importante para a comunidade e o quanto se projeta nela a possibilidade de se obter educação de qualidade e conseqüentemente ampliarem o acesso a cidadania.

3.2 Local da pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida em duas escolas municipais que atendem alunos da comunidade remanescente de quilombo do Tapereira. A Escola Municipal Tapereira localizada no quilombo de mesma denominação e A Escola Municipal São Sebastião, ambas localizadas na área rural do município de Vitória do Jarí, no estado do Amapá. Optamos pelas

duas escolas porque descobrimos no processo de realização da pesquisa que há uma quantidade significativa de discentes que estudam na escola pública localizada na comunidade rural de São Sebastião.

3.2.1 A Escola Municipal de Ensino Fundamental Tapereira

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Tapereira localizada na área rural do município de Vitória do Jarí no estado do Amapá foi inaugurada na década de 1990 e atende 25 discentes matriculados no Ensino Fundamental divididos em turmas do 1º ao 5º ano e na Educação de Jovens e Adultos. Durante o turno da manhã e tarde funcionam turmas multisseriadas sendo que no matutino são ministradas aulas para os 1º e 2º anos. No vespertino estudam os discentes que cursam o 3º e 4º anos. À noite os alunos da Educação de Jovens e Adultos estão divididos nas turmas de 1º e 2º anos e 3º e 4º anos.

A instituição possui uma estrutura precária sendo constituída por uma pequena estrutura tendo uma sala de aula, uma cozinha, uma sala de coordenação. De acordo com os educadores a ampliação do espaço escolar é uma das reivindicações da comunidade para os gestores municipais.

A escola possui no quadro de servidores dois professores, um coordenador que é responsável pela instituição, um diretor e uma pedagoga que são responsáveis também por dez escolas da mesma região. As classes são multisseriadas sendo uma forma de atuação em que o professor trabalha concomitantemente com alunos de séries e idades diferentes.



Figura 3 - imagens da Escola Municipal Tapereira

Fonte: CASIMIRO, Edvaldo, 2016.

3.2.2 Escola Municipal de Ensino Fundamental São Sebastião

A Escola Municipal de Ensino Fundamental São Sebastião localiza-se na comunidade de mesma denominação, na área rural do município de Vitória do Jarí no estado do Amapá. A escola comporta apenas duas salas de aulas, uma copa, uma secretaria, uma pequena biblioteca e uma sala de direção. No mesmo prédio também existem dois quartos em que residem os professores que atuam na instituição.

Na escola atuam sete professores, sendo dois na Educação Infantil e no 1° a 5° ano, e cinco que atuam do 6° ao 9° ano. A Secretaria Municipal de Educação disponibiliza apenas um diretor e uma coordenadora pedagógica que atuam em várias escolas da região. A instituição atende 38 alunos sendo 16 provenientes da comunidade quilombola do Tapereira.

Para estudarem na Escola Municipal São Sebastião os alunos quilombolas precisam deslocar-se todos os dias no barco fornecido pela prefeitura municipal de Vitória do Jarí. O percurso tem duração aproximada de quarenta e cinco minutos.



Figura 4: Escola Municipal de Ensino Fundamental São Sebastião
Fonte: Autora (2016)

3.3 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram os professores que atuam na Escola Municipal Tapereira e na Escola Municipal São Sebastião. A pesquisa teve como foco identificar os saberes e práticas pedagógicas desenvolvidas por esses profissionais em relação ao fortalecimento da identidade étnico-cultural da comunidade quilombola do Tapereira. Foram entrevistados cinco professores sendo dois atuantes na escola da comunidade Tapereira e quatro atuantes na escola da comunidade São Sebastião sendo que uma docente atua nas duas comunidades.

Os docentes foram os sujeitos da pesquisa por acreditarmos na responsabilidade do educador ao mediar o processo de ensino e aprendizagem. Através das entrevistas semiestruturadas e percepção do espaço escolar foi possível levantar informações sobre as

práticas educacionais que contribuíram para o fortalecimento da identidade étnica e cultural da comunidade.

3.4 Procedimentos metodológicos

Para realização da pesquisa utilizou-se a abordagem qualitativa que na visão de Gunther (2006) possui grande flexibilidade e adaptabilidade. Ao investigar o universo da escola inserida na comunidade quilombola do Tapereira, a pesquisa qualitativa permitiu que se tivesse uma compreensão mais aprofundada sobre as percepções de mundo dos professores que ministram suas aulas na comunidade. A pesquisa qualitativa privilegia uma análise própria, expondo as análises subjetivas. Para Silveira e Córdoba:

Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. (SILVEIRA E CORDOBA, 2009, p.31)

No caso ao investigar os saberes e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores na comunidade Tapereira fez-se uma análise interpretativa dos dados. Ainda sob as características da pesquisa qualitativa reforçamos que é viável no caso da temática abordada porque permite uma análise específica para os dados coletados. Gunther (2006) afirma que para uma abordagem específica são necessários instrumentos e procedimentos específicos. Por isso adotamos uma postura criteriosa para a coleta e análise das informações obtidas em campo.

Na primeira fase foi realizado um levantamento bibliográfico necessário para atingir a fundamentação teórica do tema abordado. Adentrando no universo da pesquisa realizamos uma atividade de campo com o objetivo de realizar a coleta de dados juntamente com o grupo a ser pesquisado. Essa estratégia de coleta de dados aproxima o pesquisador do seu objeto, potencializando a capacidade de analisar as especificidades de determinados grupos. Para Gerhardt, (2009, p.45) “A coleta de dados compreende o conjunto de operações por meio das quais o modelo de análise é confrontado aos dados coletados. Ao longo dessa etapa, várias informações são, portanto, coletadas.” Portanto, nessa fase foi importante planejar e encontrar as melhores estratégias para obter os dados importantes para a realização da pesquisa. Os procedimentos de investigação adequados permitiram o êxito e a viabilidade da pesquisa.

O estudo abrangeu observações sistemáticas nos espaços escolares das duas instituições de ensino. Observamos como eram desenvolvidas as práticas pedagógicas dos professores em sala. Verificamos os conteúdos e as abordagens praticadas nas escolas pesquisadas contribuíram para o fortalecimento da identidade positiva dos discentes.

As entrevistas realizadas com docentes foram semiestruturadas no intuito de permitir ao entrevistado a possibilidade de expor ideias que não poderiam ser possíveis utilizando perguntas com respostas prontas. O discurso mais livre propicia novos fatos e acontecimentos que podem contribuir para a investigação desde que siga todos os procedimentos metodológicos.

Os professores que participaram da entrevista responderam perguntas que foram divididas em três eixos centrais: primeiro foi preciso conhecer a formação dos professores e verificar quais as compreensões que possuíam sobre questões étnica e raciais, cultura e

identidade em seguida foram investigados o currículo praticado nas escolas quilombolas e no terceiro passo foi preciso identificar as possibilidades e dificuldades enfrentadas pelos educadores na comunidade. Como já foram comentadas, as investigações centraram no processo ensino e aprendizagem a partir dos elementos que constituem o ato de fortalecer a identidade étnica e cultural quilombola. No caso das comunidades quilombolas é necessário que o conhecimento sistematizado na escola esteja relacionado ao cotidiano do discente para que se possa construir uma identidade social positiva.

A terceira fase da pesquisa consistiu na análise dos dados no intuito de, através do nosso trabalho de pesquisa, buscar confirmar ou não a veracidade das informações. Para Gomes pode-se destacar duas funções na aplicação da técnica:

Uma se refere à verificação de hipóteses e/ou questões. Ou seja, através da análise do conteúdo, podemos encontrar respostas para as questões formuladas e também podemos confirmar ou não as afirmações estabelecidas antes do trabalho de investigação (hipótese). A outra função diz respeito à descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado. (GOMES, 2001, p.74)

Nesse sentido, analisar as informações obtidas nas entrevistas foi importante para entender a relação entre escola e comunidade e como estão sendo aplicados os saberes dos docentes em relação ao fortalecimento da identidade dos discentes da comunidade quilombola do Tapereira. Em complementação à pesquisa foram realizadas visitas aos moradores da comunidade e às escolas para obtermos dados através de observações de campo.

Após a coleta de dados, foi necessário organizar as informações obtidas nas entrevistas com professores e gestores. Posteriormente houve as análises dos dados e relacionados a partir das leituras realizadas. Uma boa fundamentação teórica foi indispensável para o desenvolvimento das interpretações dos dados. A análise final e os resultados obtidos foram às verdades encontradas nas informações que se obteve através dos caminhos traçado para o desenvolvimento do tema.

Assim, buscamos realizar uma pesquisa em que houve questionamento sobre a realidade vivenciada. Questionar a realidade abre possibilidades para entender as especificidades de um determinado povo na qual possui culturas diferentes e mantém diversas maneiras de se relacionar com os que estão ao redor.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo apresentaremos o resultado das análises baseado nas entrevistas realizadas com os docentes que atuam nas duas escolas da região que atendem alunos quilombolas. Os resultados obtidos em cada subseção serão divididos por escolas a fim de facilitar a compreensão.

A pesquisa foi dividida nas seguintes categorias: Formação de professores na qual buscamos analisar o perfil dos professores que atuam nas instituições investigadas. A outra categoria abrange as questões curriculares inseridas a questão da lei 10.639/2003, as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola e por fim abordamos sobre as experiências docentes e o processo de ensino-aprendizagem.

4.1 Perfil dos professores que atuam na Escola Municipal São Sebastião.

Na Escola Municipal São Sebastião estuda 15 alunos, oriundos da comunidade quilombola no Tapereira. Nesta instituição funciona o Ensino fundamental I e II nos turnos manhã e tarde. Dos sete professores que ministram aulas na escola, dois trabalham na Educação Infantil e nos 1º ao 5º anos os outros cinco docentes atuam em classes do 6º ao 9º ano.

As análises foram feitas identificando os entrevistados como Professor (A), Professor(B), Professor(C), e Professor (D), sendo que para coleta dos dados foi entrevistado somente os quatro professores que atuam no fundamental II. Essa seleção se deve ao fato de que os estudantes quilombolas se deslocam a escola da comunidade São Sebastião por não haver oferta de turmas do quinto ao nono ano na Escola Municipal Tapereira.

Nessa instituição os cinco professores são responsáveis por vários componentes Curriculares, por exemplo, o Professor (A) ministra aulas de Geografia, História e Estudos Amazônicos, Professor (B) Educação Física e Inglês, Professor(C) Língua Portuguesa e Artes e o Professor (D) Matemática.

Sobre a formação, dos quatro docentes entrevistados os professores (A) e (C) afirmaram possuir nível superior, mas somente o educador (A) atua na escola na sua área de formação. O professor (D) cursa o primeiro ano de licenciatura em Matemática e o professor (B) na entrevista afirmou ter curso técnico na área em que atua. O entrevistado (A) afirmou ter doze anos de experiência, os professores (C) e (D) tem mais de quatro anos de prática docente sendo que apenas o professor (B) afirmou ter iniciado esse ano. Os educadores (A) e (C) atuam na escola há quatro anos. Os outros docentes começaram a atuar na escola no período letivo de 2016.

Leiam as falas dos professores sobre atuação profissional

“Minha primeira escola aqui foi no Tapereira durante seis anos e depois disso eu trabalhei três anos na vila e depois mais três anos na comunidade Santa Rita e agora eu voltei e estou trabalhando no São Sebastião uns três anos também e voltei para Tapereira nesse ano”. (Professor A, entrevista a autora, 2016)

“Atuo há um ano e cinco meses aqui nessa escola. Atuo como professora há mais de quatro anos. Trabalhei em várias comunidades aqui da região como Marajó, Paga Dívida, Foz do Cajari e aqui na comunidade São Sebastião”. (Professor C, em entrevista a autora, 2016)

“Estou atuando a três anos como professor. Me formei como professor de magistério. Fiz seis meses curso de inglês, parei porque o recurso não deu para terminar o curso. É difícil se deslocar daqui até a cidade mas pretendo voltar. Iniciei a licenciatura em Matemática. Ser professor de Matemática e ser professor de Inglês é a realização de um sonho. Aprender matemática não é difícil é preciso ter dedicação. No momento em que ensino tenho a maior paciência do mundo porque amo o que faço. (Professor D. entrevista a autora, 2016)

Analisando a formação profissional dos entrevistados verificamos que mesmo atuando distante da sede do município a maioria dos professores possui licenciatura e os que ainda não possuem estão em processo de formação. Os professores (A) e (C) além da formação relataram as experiências docentes em outras comunidades rurais da região fato que nos permite constatar que os mesmos possuem um amplo conhecimento sobre a realidade local. O professor (D) descreveu sua formação e expôs as dificuldades que enfrenta para frequentar a universidade. Precisa deslocar-se até o município de Vitória do Jarí tendo que custear a própria formação e os custos do deslocamento. O educador demonstra em sua fala o amor que tem pela profissão e o quanto se dedica para que os discentes aprendam matemática.

4.2 Perfil dos professores que atuam na Escola Municipal de Ensino Fundamental Tapereira.

Na Escola Municipal Tapereira atuam dois professores nas séries iniciais do 1º ao 6º ano nos turnos manhã, tarde e noite. No período matutino e vespertino funcionam turmas multisseriadas e à noite os professores atuam na modalidade Educação de jovens e Adultos, EJA.

Os dois docentes possuem licenciatura sendo o professor (A) formado em Biologia e o outro tendo licenciatura em História. O docente (A) cursa pós-graduação *latus sensus* na área de formação sendo que a professora (B) já concluiu a especialização. Todos os professores moram na própria comunidade sendo um quilombola e a outra profissional vive a mais de vinte anos no quilombo e é casada com um professor oriundo da comunidade. Desses docentes a professora que atua na EJA também ministra aula na comunidade São Sebastião.

As falas dos professores sobre atuação profissional

Sou da própria comunidade, trabalhei em comunidades próximas, mas essa é a primeira vez que dou aula aqui no Tapereira. Por ministrar aulas para primos e primas tinha receio de não ser respeitado, mas o que aconteceu foi justamente ao contrário. (Professor A, em entrevista a autora, 2016).

Eu me formei em 1996, em Macapá. Em Magistério e depois eu vim pra Vitória e me formei em História e agora atualmente eu estou estudando Pós, fazendo pós de Geografia e História e de profissão eu já tenho um bom tempo trabalhando, porque desde os meus 17 anos assim que eu me formei eu consegui logo um emprego. (Professor B entrevista a autora, 2016).

Os educadores que atuam na escola possuem experiências em escolas rurais, os mesmos afirmam já terem trabalhado em muitas instituições de ensino próximo ao Tapereira. O professor (A) evidencia o receio que tinha em ministrar aulas na comunidade quilombola, no entanto, os discentes demonstraram respeito e veem o professor como exemplo. O professor (B) fez um retrospecto de sua formação e atuação profissional na região, as experiências da educadora ocorreram em quase duas décadas nas escolas da região. Essas experiências contribuem para a adaptação dos professores ao sistema de ensino local. Além disso, acreditamos que os processos de ensino e aprendizagem são facilitados quando os docentes vivem na região em que atuam.

4.3 4.3 Educação étnica e racial e formação dos professores.

A formação dos professores para o trato das questões étnico-raciais é relevante para que possa proporcionar estratégias educacionais que tratem da diversidade, valorizando os diferentes grupos étnicos sem supremacia de valores e cultura. Analisaremos a formação dos professores sobre as questões étnico-racial na Escola Municipal Tapereira e Escola Municipal São Sebastião.

4.3.1 A formação de professores sobre as questões étnico-racial na Escola Municipal de Ensino Fundamental São Sebastião

Sobre a formação de professores para a educação étnica e racial todos os docentes da escola afirmaram que nunca fizeram cursos referentes ao tema. A maioria dos professores que atuam na escola faz curso de pós-graduação, no entanto, nenhum deles faz cursos sobre o tema. Sobre essa formação dois pontos se tornam relevantes nos discursos dos docentes: A dificuldade de oferta de formação continuada na região ocasionada pela distância enfrentada pelos professores para ter acesso aos cursos ofertados tanto pelo sistema público quanto particular. Existe também a dificuldade dos educadores de se deslocarem para outras regiões do estado. Por outro lado, os mesmos afirmaram que não houve até o presente período da pesquisa nenhuma oferta de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação.

A Secretaria de educação está tentando elaborar uma formação sobre o tema, mas ainda não houve nenhum curso para que possamos trabalhar com a educação escolar quilombola ou com questões raciais. (Professor A, em entrevista a autora, 2016)

Ainda não tive oportunidade de fazer um curso voltado para essa área mas quando for ofertado com certeza farei. É importante porque aqui trabalhamos com quilombolas e não quilombolas. Atendemos todos de forma igual e mostramos a importância das diferenças. (Professor C, em entrevista a autora, 2016)

Não recebi nenhum curso voltado para as questões étnico racial mas se tiver oferta gostaria de fazer. No meu caso já trabalhei com a disciplina de História na comunidade de São João, lá trabalhei muitos temas relacionados. (Professor D, em entrevista a autora)

Nos discursos dos professores (A), (C) e (D) percebemos que não houve nenhum curso no trato nas questões étnico-racial ofertado na escola. Todos os professores entrevistados nos

expuseram que gostariam de fazer um curso voltado para as questões étnicas e raciais. Um dos docentes expôs a importância de um curso no trato das questões étnico-raciais na escola por atenderem alunos de diferentes grupos étnicos.

A formação de professores possui um papel relevante para que as questões étnicas e culturais. Entendemos que é relevante a formação continuada para que o docente possa atuar na escolha conteúdos que abordem as questões da diversidade étnicas e raciais ao mesmo tempo para que essas reflexões tenham êxito no processo ensino e aprendizagem devem-se criar estratégias pedagógicas adequadas aos discentes. Vejam o que diz Santos e Machado sobre a formação de professores na perspectiva étnico e racial:

Dessa maneira, um dos grandes desafios da escola consiste em proporcionar uma educação que respeite as diferenças existentes entre os sujeitos, valorizando-os em toda a sua diversidade. Para isso, faz-se necessário garantir a formação continuada de professores cujas práticas docentes conduzam o educando à autonomia intelectual, ajudando-o a alcançar voos, levantar hipóteses, argumentar, discutir os erros, projetar, planejar e vincular os conteúdos acadêmicos com o contexto histórico-político-social mais amplo. (SANTOS e MACHADO,2008, p 117)

Elaborar propostas que contemplem as questões étnico-raciais é uma tarefa importante para que se possam discutir e refletir sobre as questões das diferenças étnicas e culturais ao mesmo tempo em que se possam criar estratégias de combate ao racismo e todas as formas de preconceito. Contudo, a formação continuada é importante para que os educadores elaborem e aperfeiçoem práticas educativas que valorizem as diferenças.

4.3.2 A formação de professores sobre as questões étnico-raciais na Escola Municipal de Ensino Fundamental Tapereira

Os dois docentes que atuam na Escola Municipal Tapereira também afirmam que não houve nenhum curso de formação continuada que abordasse as questões étnico-raciais. Os professores reiteram a importância de se ter uma formação sobre o tema, no entanto, ainda não tiveram a oportunidade de participarem de nenhuma formação sobre o tema.

Ainda não fizemos nenhum curso de formação continuada sobre diversidade étnico e racial, educação quilombola ou educação para a diversidade. Todo o conteúdo trabalhado vem da secretaria que nos indica o que deve ser trabalhado. (Professor A, entrevista a autora, 2016).

Ainda não houve nenhum curso para trabalhar as diversidades e os quilombolas. Sei muito sobre o tema pois tive essas disciplinas na graduação. Eu trabalho com esses conteúdos em sala, trabalho a importância de ser quilombola, a valorização da cultura, as danças, as origens dos quilombos. (Professor B, entrevista a autora, 2016)

Os professores (A) e (B) esclareceram que ao houve nenhum curso de formação que tratasse sobre as questões étnico- raciais, no entanto, o professor (B) em seu discurso demonstra haver mais facilidade em trabalhar a temática em sala por ter discutidos esses temas em seu curso de licenciatura e também por haver interesse pela temática. Questionados se fariam o curso ambos os professores acreditam que é necessária a formação para a valorização das origens e da cultura do quilombo.

Analisando a importância de educar para a diversidade considerando a pluralidade étnica e cultural na sociedade brasileira deve-se reiterar o importante papel do educador em criar estratégias em sala que possam contribuir para a compreensão das diferenças étnicas e culturais do país. Ainda segundo Canen e Xavier

Dentro dessa abordagem, a formação continuada de professores possui um papel relevante, uma vez que preparar professores para refletirem e trabalharem com a diversidade cultural no contexto escolar significa abrir espaços que permitam a transformação da escola em um local em que as diferentes identidades são respeitadas e valorizadas, consideradas fatores enriquecedores da cidadania. (CANEN & XAVIER, 2011, p.642).

Diante do exposto, destaca-se a importância de uma formação adequada para que se possam abordar as questões da diversidade étnicas e culturais. Somando-se a formação é importante que o educador perceba a realidade escolar para que tenha interesse em abordar temáticas voltadas para questões étnico raciais. Sob a perspectiva de que é possível trabalhar as diferenças no processo educacional em que todos os discentes possam perceber o quanto é importante viver em uma sociedade onde convivem diferentes grupos étnicos e culturais.

4.4 A importância do currículo para a Educação Escolar Quilombola

De acordo com as categorias citadas acima as perguntas direcionadas aos docentes trataram sobre o currículo praticado e o currículo planejado. Os educadores foram questionados sobre a relevância da lei 10.639/2003 para a prática de ensino, também abordaram sobre diretrizes Curriculares para a Educação Escolar quilombola.

4.4.1 A relevância da lei 10.639/2003 para a orientação e prática pedagógica dos professores na Educação étnico-racial na Escola Municipal São Sebastião.

Sobre a relevância da lei 10.639/2003 para orientação dos professores na Educação étnico-racial a maioria dos professores afirmou conhecer a lei e sua importância na escolha de conteúdos ministrados em sala. Apenas um dos educadores afirmou ainda não ter estudado sobre o assunto, mas que trabalha alguns temas em sala.

Sobre as falas dos professores em relação à lei 10.639/2003:

Não conheço a fundo a lei, mas trabalho alguns temas em sala” (Professor B)
Conheço um pouco da lei e sei da necessidade de trabalhar em sala. Sempre tento buscar determinados conteúdos voltados para a nossa realidade como a cultura e o preconceito racial. (Professor C, entrevista a autora,2016)

Conheço a lei e gostaria que em todas as escolas se trabalhasse conteúdos voltados para o afrodescendente para que haja o respeito para nós povos quilombolas. Na minha área é possível trabalhar, antigamente os negros não usavam números antes anotavam tudo numa varinha, por exemplo, quantas caças matavam... (Professor D, entrevista a autora,2016)

Conheço a lei e sei que há necessidade de trabalhar temas em sala de aula. Sempre busco alguns conteúdos voltados para nossa realidade social. Sempre encontro nos

conteúdos voltados para a África e para as questões do povo negro. Ainda não trabalhei no conteúdo de Artes sobre o tema mas procuro trabalhar as questões do preconceito e a cultura da região. (Professor A, em entrevista a autora).

Nos discursos dos professores observou-se que eles já estiveram contato ou tiveram alguma leitura ou informação sobre a lei 10.639/2003. Ainda que não seja de forma contínua os entrevistados mencionaram que nas suas práticas trabalham conteúdos o sobre a Cultura Afro-brasileira e Africana. O professor (D) ressalta a importância de trabalhar os conteúdos voltados para os afrodescendentes. Em sua prática pedagógica expõe as possibilidades de trabalhar os conteúdos matemáticos em sala utilizando as formas antigas de contagem dos africanos. O professor (C) que afirmou não ter conhecimento aprofundado sobre a lei mas quando questionado sobre os conteúdos abordados em sala mencionou que trata de temas como racismo e respeito às diferenças. Sobre a relevância da lei na prática pedagógica do educador Gomes ressalta que:

A Lei 10.639/03 e suas diretrizes precisam ser compreendidas dentro do complexo campo das relações raciais brasileiras sobre o qual incidem. Isso significa ir além da adoção de programas e projetos específicos voltados para a diversidade étnicorracial realizados de forma aleatória e descontínua. Implica a inserção da questão racial nas metas educacionais do país, no Plano Nacional da Educação, nos planos estaduais e municipais, na gestão da escola e nas práticas pedagógicas e curriculares de forma mais contundente. (GOMES,2010, p.9).

Isso implica dizer que para a implementação da lei e suas diretrizes é preciso que haja ação conjunta entre os órgãos que gerem o sistema educacional seja no mais alto grau hierárquico até a base do processo educacional. Tratar de temas como diversidade nas escolas implica num planejamento contínuo em que devem ser determinadas as formas de abordagem sobre o tema. Por outro lado, um bom planejamento contribui para a aplicabilidade da lei, no entanto, não é suficiente para que a temática seja abordada de forma eficiente.

4.4.2 A relevância da lei 10.639/2003 para a orientação e prática pedagógica dos professores na Educação étnico-racial na Escola Municipal Tapereira.

Os professores que ministram aulas na Escola Municipal Tapereira afirmaram conhecer a lei 10.639/2003. Ambos acreditam que a lei é importante ao promover mudanças no currículo ao inserir conteúdos de História e Cultura Africana. Vejam os discursos dos educadores sobre o tema.

“Conheço a lei mas meus conteúdos são mais voltados para temas universais. Temos dificuldades de encontrar livros didáticos voltados para a diversidade e cultura quilombola. Mesmo assim faço as abordagens em sala sobre o que é ser quilombola, a vida, o trabalho e os valores que temos que ter. (Professor A, em entrevista a autora,2016)

“Sim, a África e os quilombolas e os anos que ocorreram...E sobre a Cultura Afro-brasileira e Africana e seus descendentes, pode se trabalhar nos conteúdos de Arte, História, Geografia, Inglês, Educação Física, até o Português. Trabalho esses temas por que são importantes para a vida dos meus alunos. Eles gostam de saber de suas

origens, dos seus ancestrais e da sua cultura. (Professor B, em entrevista a autora,2016)

No discurso o professor (B) destaca-se a importância de ministrar os conteúdos de História E cultura afro-brasileira. O educador menciona que os alunos cobram a estória de suas origens também querem discutir sobre os aspectos culturais da sua região. Destaca-se no discurso do professor em trabalhar os temas voltados para a História e cultura afro-brasileira e africana por serem relevantes para a vida dos discentes. Sobre o discurso do professor (A) percebemos que mesmo priorizando os conteúdos universais, os saberes construídos em sala não estão dissociados a realidade dos discentes. O educador aborda em seus conteúdos temas importantes para sua aplicação no cotidiano como o mundo do trabalho, valores e a importância de ser quilombola. Temáticas voltadas para a realidade do aluno possibilitam discussões significativas sobre as origens, cultura e diversidade, possibilitando o fortalecimento da identidade étnica e cultural quilombola.

4.4.3 O currículo formal e o planejamento para as questões étnico-racial na Escola Municipal São Sebastião.

Diante do planejamento curricular anual, os professores relatam que dentro do planejamento existem conteúdos voltados para a história e cultura afro-brasileira. De acordo com os relatos dos professores, o planejamento curricular ocorre durante as reuniões dos professores das dez escolas daquela região. Sobre os discursos dos professores

“Sim a gente sempre encontra temas relacionados a África. Nesse ano ainda não trabalhei esse tema em sala mas pretendo incluir no meu planejamento. Até por que é importante para nossos alunos essas discussões”. (Professor B, entrevista a autora, 2016)

“Meu conteúdo sempre falo sobre a questão do racismo. Até o momento tem dado certo com os alunos. Não vejo em sala nenhum tipo de preconceito. Tudo é muito debatido em sala, sempre ressaltamos a importância de sermos iguais”. (Professor B, em entrevista a autora,2016)

“Na disciplina em que ministro sempre coloco conteúdos voltados para o tema, procuro envolver os alunos que são quilombolas e os que não são. Acho importante que o currículo seja pensado para fortalecer a cultura”. (Professor D , em entrevista a autora 2016)

No depoimento dos educadores acerca do planejamento curricular evidencia a preocupação em elaborar um currículo que aborde conteúdos voltados a diversidade étnica e cultural. Dos entrevistados houve um único educador que ainda não havia trabalhado temas voltados para as questões étnico-racial, no entanto, demonstrou interesse em colocar em seu planejamento. No discurso do professor (D) percebe-se o interesse em adaptar o currículo visando atender a diversidade étnica e cultural que a escola apresenta. Aprofundando o diálogo com os professores questionamos sobre o conhecimento que esses profissionais têm sobre as Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola. Vejam os depoimentos:

“Eu nunca analisei o documento, mas consigo trabalhar alguns conteúdos em sala. Para mim não há dificuldades de relacionar esses conteúdos”. Procuo trabalhar sempre com a prática cotidiana do aluno, para que o ensino tenha sentido. (Professor C, em entrevista a autora,2016)

“Conhecer eu conheço, mas não me aprofundi porque a gente foca em muitas coisas. Na minha disciplina não trabalhei ainda esse ano”. (Professor D, em entrevista a autora, 2016).

Nas entrevistas os professores (C) e (D) demonstraram saber da existência de um de um documento que norteia a Educação escolar quilombola, mas ainda não leram. Para o professor (C) mesmo não tendo lido as diretrizes não sente dificuldades em elaborar ações que contemplem a EEQ. Destacamos o comentário do professor (D) ao mencionar que ainda não trabalhou temáticas voltadas para a EEQ. Quando questionado sobre se pretendia ler o documento o mesmo respondeu que lerá futuramente e que colocará em seu currículo temáticas que subsidiem a educação quilombola.

As Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola tem como um dos objetivos orientar os sistemas de ensino na elaboração de projetos educativos visando assegurar a Educação Escolar Quilombola em todas as etapas da Educação Básica. Ainda destacando os principais objetivos as Diretrizes Escolar para Educação Escolar Quilombola:

V - fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na oferta da Educação Escolar Quilombola

VI - zelar pela garantia do direito à Educação Escolar Quilombola às comunidades quilombolas rurais e urbanas, respeitando a história, o território, a memória, a ancestralidade e os conhecimentos tradicionais;

VII - subsidiar a abordagem da temática quilombola em todas as etapas da Educação Básica, pública e privada, compreendida como parte integrante da cultura e do patrimônio afro-brasileiro, cujo conhecimento é imprescindível para a compreensão da história, da cultura e da realidade brasileira. (BRASIL, 2012, p.5).

As Diretrizes é um documento norteador que contribuem para que os envolvidos no processo educacional possam inserir nos currículos conteúdos que valorizem a história, cultura, territorialidade e tradições das comunidades quilombolas. Para que essas ações apontadas nas Diretrizes sejam efetivadas é preciso que o estado através das Secretarias de Educação implante programas de apoio ao educador e que os mesmos tenham interesse em abordar temáticas quilombolas no currículo praticado na escola. No caso específico dos professores, a elaboração de um currículo articulado que possibilite a valorização das origens e da cultura dos discentes.

4.4.4 O currículo formal e o planejamento para as questões étnico-racial na Escola Municipal Tapereira.

Os docentes que atuam na Escola Municipal que o planejamento ocorre anualmente e é elaborado pela secretaria Municipal de Educação. Os professores relatam que fazem adaptações ao currículo de acordo com as necessidades que ocorrem durante o ano letivo.

“O nosso roteiro e planejamento a gente leva daqui da sede do município. Ainda não fiz adaptações por enquanto”. (Professor A, entrevista a autora, 2016)

“Eu trabalho sobre os quilombolas, suas origens, sua cultura. Gosto de trabalhar com a prática principalmente com a EJA aproveitando as experiências de mundo que eles têm”. (Professor B, em entrevista a autora, 2016)

No discurso do professor (A) percebemos que o professor não participa das discussões sobre o planejamento curricular e não realiza adaptações de acordo com as necessidades que surgem nas atividades educacionais. O currículo é um importante instrumento na qual o professor pode elaborar práticas pedagógicas inclusivas fomentando discussões que abordem a diversidade e a História e cultura Afro-brasileira e africana. Entendemos que é papel da escola conhecer a realidade educacional e construir um currículo que possibilite o fortalecimento da identidade étnica e cultural quilombola.

4.4.5 A relação entre o processo de ensino e aprendizagem na Escola Municipal São Sebastião e o fortalecimento da identidade étnica e cultural quilombola dos discentes.

Os professores foram questionados sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola e de que forma acreditam que seus componentes curriculares poderiam contribuir para o fortalecimento da identidade étnica e cultural dos alunos quilombolas. Os docentes descreveram as formas como desenvolvem o processo de ensino e aprendizagem. Dos professores entrevistados a maioria respondeu que busca no planejamento criar estratégias que estimulem a participação dos alunos. Para os educadores a melhor forma de envolvê-los é fazendo abordagens sobre a realidade local.

“Consigo envolver os alunos trazendo aulas dinâmicas. Procuo material para mostrar para eles que é possível aprender sem grandes dificuldades”. (Professor B, em entrevista a autora, 2016)

“Apresento bastante discussão em sala. Desenvolvo atividades que envolva participação do aluno. Mesmo tendo dificuldades de material procuro sempre trazer uma mídia, buscar algum material diferenciado. (Professor A, entrevista a autora, 2016)

“Minhas aulas envolvo a base de diversão e práticas do cotidiano. Procuo envolver a sala para que todos possam aprender. Mesmo com pouco material a gente consegue dar uma boa aula mas se tivéssemos material seria bem melhor”. (Professor D, em entrevista a autora, 2016)

Em relação ao processo de ensino e aprendizagem a maioria dos docentes reconhece a importância da construção do conhecimento em sala através de aulas dinâmicas que envolvam a participação do aluno. No discurso do professor (B) torna-se evidente que o educador busca levar para sala de aula materiais didáticos que possam contribuir para a formação desses discentes. Na maioria dos discursos dos docentes percebemos que existe a escassez de material didático, no entanto, os professores acreditam que conseguem ministrar boas aulas com os recursos didáticos disponíveis na escola. Em se tratando especificamente sobre a

relação entre os componentes curriculares e de que forma os docentes podem realizar práticas educacionais que possam contribuir com o fortalecimento da identidade étnica e cultural dos alunos quilombolas os docentes responderam da seguinte forma:

“A identidade quilombola pode ser fortalecida através de aulas que ensine o aluno a gostar da cor da sua pele, das suas origens e não deixar que os discrimine. É importante mostrar que todos nós somos iguais”. (Professor C, em entrevista a autora, 2016)

“Converso com eles sobre o orgulho que devemos ter em ser quilombola em não deixar que tenhamos nenhum preconceito em relação as origens. Na escola todos os alunos se respeitam porque falamos muito sobre ser quilombola. (Professor D, em entrevista a autora,2016)

Percebemos nos discursos do professor (C) que a identidade étnica e cultural do aluno quilombola pode ser fortalecida através de conteúdos que valorizem as origens étnicas e discuta o preconceito. O professor (D) acredita que a identidade étnica e cultural pode ser fortalecida através de discussões que abordem as origens e o entendimento do que é ser quilombola para que os discentes se vejam de forma positiva. Os discursos dos professores apontam que o conceito de fortalecimento da identidade étnica e cultural está relacionado com as origens étnicas e com o combate a discriminação racial em sala. Sobre a construção da identidade do discente na escolas, vejam o que dizem Santos, Souza & Fonseca:

{...} A construção da identidade é pessoal e social, acontece de forma interativa, por meio de trocas entre o indivíduo e o meio em que está inserido. Não pode ser vista como algo imutável, mas em constante desenvolvimento, construída socialmente. Essa questão nos leva a pensar na construção identitária da criança na escola, seu cotidiano, as experiências e o processo histórico-cultural desses alunos. Esse processo muda de acordo com a forma com que o indivíduo é interpelado ou representado. E isso reflete a forma como os professores trabalham em sala de aula, como internalizam a imagem de si mesmo em relação ao outro. (SANTOS; SOUZA & FONSECA, 2013, p.105,106)

Corroborando ao posicionamento dos autores, acreditamos que a escola possa contribuir com o fortalecimento da identidade étnica e cultural dos discentes quilombolas através de práticas educacionais que possibilite a interação do aluno ao meio em que vivem e que possam discutir a diversidade inserindo o discente a um espaço privilegiado de reflexões sobre suas origens e suas práticas culturais.

4.4.6 A relação entre o processo de ensino e aprendizagem na Escola Municipal Tapereira e o fortalecimento da identidade étnica e cultural quilombola dos discentes.

Os docentes que atuam na Escola Municipal Tapereira foram questionados sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala e como acreditam que seu componente curricular pode contribuir para o fortalecimento da identidade étnica e cultural dos discentes. Os professores deram as seguintes respostas:

“Nas aulas converso sobre a família, o trabalho, as origens e a importância de ser quilombola”. Gosto de falar sobre os valores, da importância da escolaridade para se ter uma vida melhor com emprego digno, potencializando a capacidade dos alunos de se desenvolver e valorizar suas origens. (Professor A, em entrevista a autora, 2016)

“Na escola trabalho com eles as questões históricas, acho importante saber como os grandes heróis negros construíram quilombos. Ensino sobre os quilombos e como os ancestrais deles chegaram aqui na região. Além disso, acredito que quando ensinamos a história de luta nos quilombos e demonstramos a beleza da cor da pele deles e a sua riqueza cultural.” (Professor B, em entrevista a autora 2016)

O professor (A) acredita que ao fazer abordagens em sala sobre a importância da família e das origens quilombolas possa contribuir com o fortalecimento da identidade étnica e cultural dos discentes. No discurso do professor (B) constatamos que sua contribuição para o fortalecimento da identidade étnica e cultural quilombola ocorre quando o mesmo realiza abordagens sobre a resistência afro-brasileira na formação de quilombos, enaltecendo um passado de luta contra a escravidão e realizando também discussões sobre as práticas culturais discentes. Dessa forma, as práticas educacionais são importantes para que os alunos quilombolas possam sentir-se inseridos no espaço privilegiado de construção da identidade.

4.4.7 Os projetos desenvolvidos na Escola Municipal São Sebastião

Na Escola Municipal São Sebastião é desenvolvido um projeto sobre As riquezas do rio Cajarí. A fauna, a alimentação, o cotidiano dos ribeirinhos, o artesanato e um estudo sobre a reserva ambiental foram alguns temas abordados pelos professores. De acordo com os docentes, esse projeto tem como principal objetivo valorizar a cultura e fortalecer a identidade do discente. Para o ano letivo de 2016 os docentes decidiram abordar o aspecto da alimentação regional. Os discentes pesquisaram os hábitos alimentares da região e trouxeram várias receitas tradicionais. No dia da culminância do projeto toda a comunidade se reúne para saborear os pratos típicos preparados pela comunidade. Sobre as falas dos professores:

“Nós fizemos um projeto envolvendo a cultura, nós trabalhamos a riqueza do rio Cajari aqui de dentro da reserva e mais a dança. Os alunos se envolvem juntamente com a comunidade, os pais. Ficou um trabalho bonito. Para esse ano queremos fazer um trabalho maior. (Professor C, em entrevista a autora, 2016)

“Teremos como culminância uma Feira Cultural, na verdade consiste numa exposição cultural para a gente realizar até o dia 15 de novembro voltado para a cultura da região” expondo os pratos típicos do lugar. Toda a comunidade participará. Muito pais colaboram com a doação dos ingredientes e até mesmo preparando os alimentos. Queremos que esse projeto ocorra de forma permanente, todos os anos. (Professor A, em entrevista a autora, 2016).

Os discursos dos professores (C) e (A) demonstram a preocupação em inserir temáticas que valorizem as origens e a cultura da região. Esses projetos são realizados pelos professores que buscam inserir a comunidade através da participação dos pais dos discentes. Pelos temas selecionados verificamos que não há somente uma preocupação com as questões

étnico-racial, mas também com a preservação da cultura e com o meio ambiente. A realização da feira busca integrar a comunidade através da degustação dos pratos típicos da região, envolvendo a participação dos pais na doação e muitas vezes no preparo dos alimentos.

A preocupação dos educadores com as questões ambientais também se deve ao fato de que essa região é uma vasta reserva ambiental tendo várias espécies de animais e vegetais. Essas abordagens estão relacionadas preferencialmente para os costumes e tradições da comunidade. Por ser uma escola que atende alunos ribeirinhos e quilombolas o modo de vida dos moradores está interligado aos rios, sendo através das águas a principal via de acesso a outras comunidades. São dos rios e das riquezas nas suas margens que os moradores retiram os alimentos e ervas medicinal. Os educadores entendem que é através da valorização da cultura que se pode fortalecer a identidade dos alunos.

Sobre a realização de projetos na escola, para que ocorra a efetividade e eficiência é preciso que todas as temáticas sejam discutidas durante o ano letivo em sala. A culminância deve ser o momento da exposição para os membros da comunidade escolar do resultado das experiências realizadas durante o tempo de duração do projeto. Coelho e Coelho (2013) alertam para essas questões:

A abordagem da temática africana e afro-brasileira por meio de feiras que suspendem o cotidiano escolar e que valorizam atividades lúdicas reitera, da mesma forma, aquela compreensão presente na narrativa do mito, segundo a qual os povos africanos e indígenas contribuíram com a formação da nação e da nacionalidade com a alegria, o riso, as festas – enquanto que o trabalho, as decisões importantes e o rumo do país permanecem como atributo do branco. (COELHO & COELHO, 2013 p.78)

Contudo, são relevantes as iniciativas dos docentes em elaborar projetos voltados para a realidade dos discentes. A importância de valorizar as raízes étnicas e o modo de vida dos mesmos cria condições para o fortalecimento da identidade étnica e cultural dos alunos. Todavia, os projetos precisam ser pensados para um determinado período letivo em que se devem selecionar de forma criteriosa os conteúdos a serem ministrados que estejam conectados com os temas desenvolvidos nas ações. No caso dos professores da Escola municipal São Sebastião os conteúdos em que afirmaram trabalhar em sala possuem vínculo com o projeto realizado.

4.4.8 Os projetos desenvolvidos na Escola Municipal Tapereira

Os docentes afirmaram que não houve durante o ano letivo nenhum projeto desenvolvido pela escola. De acordo com os discursos já houve tentativas de elaboração de ações para serem desenvolvidas na escola, no entanto, os educadores ainda não conseguiram realizar um planejamento para a realização dos projetos. Sobre esse tema:

Convidei o professor para realizar um projeto sobre os quilombolas, mas como estive sobrecarregada por trabalhar em duas escolas e por estar com alguns problemas de saúde, aí adiei para o ano que vem, só que para o ano que vem quero fazer. Tenho o projeto que vai abranger as questões étnicas, a cultura, danças, tambor, alimentação, a capoeira, envolvendo muitos aspectos da África. Esse ano

não deu, mas se Deus permitir quero com certeza realizar.” (Professor B, em entrevista a autora,2016)

“Já conversei com a professora em colocarmos uma biblioteca e implementarmos um projeto. Até porque os jovens tem pouco incentivo de alguns pais para estudar. Muitos começam mas desistem. Também já conversamos para termos na comunidade escolar projetos que fortaleçam a cultura quilombola. (Professor A, em entrevista a autora,2016)

Em outro trecho do discurso dos educadores percebemos que mesmo não tendo nenhum projeto organizado sobre as questões étnicas e culturais são desenvolvidos pelo professor (B) nas turmas de Educação de Jovens e Adultos, aulas práticas em que valorizam a arte e a cultura local. Para o professor (A) elaborar projetos na escola contribuirá para incentivar os discentes a permanecerem na escola. A professora que atua na EJA busca aproveitar a matéria prima abundante na região e todo o conhecimento dos discentes para a elaboração de peças artesanais como cestos, joias e objetos para decoração. A professora reiterou que como a comunidade está localizada numa reserva ambiental existe a preocupação de encontrar formas de melhorar a renda dos moradores. Os quilombolas são orientados pelos órgãos de fiscalização a utilizar os recursos de forma sustentável.

Ao analisar os discursos dos professores (A) e (B) constatamos que há interesse dos mesmos em desenvolver projetos sobre a cultura quilombola, no entanto, um dos educadores expôs as dificuldades de saúde e o fato de trabalhar em duas escolas como principal empecilho para a execução do projeto. Contudo, é importante perceber que o interesse dos educadores é um passo significativo para o planejamento e execução dos projetos na Escola municipal Tapereira. A elaboração de propostas educacionais para as escolas quilombolas contribui para a ampliação do vínculo entre o processo de ensino e aprendizagem e para o fortalecimento da identidade quilombola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola desempenha papel preponderante na construção de saberes. Para as comunidades quilombolas as instituições de ensino podem contribuir para a preservação e perpetuação dos saberes tradicionais bem como a construção de novos conhecimentos. Para que isso ocorra é preciso elaborar propostas educacionais que visem o fortalecimento da identidade quilombola dos discentes. Na pesquisa realizada em duas escolas quilombolas que atendem alunos da comunidade remanescente de quilombo do Tapereira buscamos caracterizar os saberes e as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas que visassem o fortalecimento da identidade étnica e cultural quilombola.

A partir das investigações constatamos que dos cinco professores que atuam na Escola Municipal São Sebastião três possuem licenciatura, um está em fase de formação e apenas um possui curso técnico. Esses profissionais ministram mais de uma disciplina no período letivo havendo um esforço e dedicação maior para obter domínio sobre os conteúdos que não fizeram parte da formação desse profissional.

Na Escola Municipal Tapereira atuam dois profissionais em séries multisseriadas e EJA sendo que todos possuem magistério e licenciatura. A escola funciona em três turnos tendo apenas disponível uma sala de aula, mesmo diante de espaços limitados os professores realizam o processo ensino e aprendizagem.

Em se tratando da educação para as relações étnico-raciais, os educadores das instituições pesquisadas não fizeram cursos que abordassem as questões étnicas e culturais. A maioria, nas entrevistas, ressaltou a importância da formação inicial e continuada para que possam proporcionar uma educação que respeite as diferenças e valorizem a cultura e as origens étnicas do educando. Os docentes demonstraram interesses em fazer cursos, no entanto, apontaram que as longas distâncias em relação à sede do município, altos custos com transporte e a ausência de cursos ofertados pelo sistema público dificultam a qualificação dos docentes.

Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola os professores que atuam na Escola Municipal São Sebastião afirmaram não conhecer o conteúdo das Diretrizes. Dois afirmaram saber da existência desse documento, mas nunca tiveram acesso. Na Escola Municipal do Tapereira um dos docentes afirmou ter as Diretrizes, mas ainda não fez a leitura.

As Diretrizes têm como objetivo orientar os sistemas de ensino na elaboração de projetos educacionais que visem assegurar aos estudantes das escolas quilombolas ou que atendem alunos oriundos de quilombos um processo educacional que atenda as especificidades desses grupos. Dentro das ações inserem-se a formação inicial e continuada dos docentes e a elaboração de um currículo que contemple a territorialidade, origens étnicas e culturais desses povos.

Por outro lado, se os educadores das escolas São Sebastião e Tapereira não conhecem as DCNs, os mesmos afirmaram conhecer a lei 10.639/2003 e currículo mesmo de forma fragmentada buscam inserir conteúdo da História e Cultura Afro-brasileira e Africana em suas aulas. Um dos professores entrevistados disse não conhecer a lei, no entanto, ministra conteúdos voltados para a diversidade e para o combate ao preconceito e racismo. A referida

lei contribui para o trato das questões étnico-raciais proporcionando a inserção de conteúdos que permitam discutir e reconhecer as diferenças étnicas e culturais existentes no país.

Ainda em relação ao currículo constatamos que todo o planejamento é elaborado e pensado para atender as dez escolas rurais da região. As reuniões com gestores e professores ocorrem no final do ano letivo para seleção de conteúdos e ações que serão desenvolvidas para o próximo período letivo. Portanto, a adaptação e as modificações do currículo cabe a equipe técnica e aos docentes das escolas quilombolas. No caso das duas escolas pesquisadas constatamos que há muitas diferenças entre o currículo formal e o praticado. De acordo com os dados obtidos na entrevista, os docentes buscam inserir conteúdos que abordem a história, a cultura e a diversidade dos estudantes. Os conteúdos mais abordados pelos educadores estão relacionados com a valorização das origens, preservação ambiental e o combate ao preconceito e ao racismo.

Em se tratando das práticas docentes buscamos entender como ocorria o processo de ensino e aprendizagem na Escola Municipal São Sebastião. Constatamos que os cinco educadores ministram suas aulas utilizando os recursos como quadro e livros didáticos. Existem poucas aulas práticas que geralmente estão relacionadas com a culminância de projetos. Entretanto, quatro professores disseram que ministram suas aulas inserindo temas voltados para a realidade do docente. Nos discursos percebemos uma preocupação da maioria dos docentes com a qualidade do ensino e a valorização da cultura local.

Os projetos desenvolvidos na Escola Municipal São Sebastião estão voltados para a valorização da diversidade e da cultura local. Ainda que os projetos não sejam resultados de um processo contínuo, essas ações são importantes para o fortalecimento da identidade étnica e cultural dos discentes. Nos discursos de dois educadores percebemos o interesse de fortalecer a execução de projetos contínuos que contemplem a cultura e a diversidade étnica e cultural.

Na Escola Municipal Tapereira, os professores ainda não desenvolveram projetos voltados para as relações étnico raciais. Durante o período letivo existem ações isoladas que buscam valorizar o conhecimento da comunidade através do aperfeiçoamento do artesanato. Durante a realização da pesquisa percebemos a ocorrência de uma alta rotatividade dos educadores e que os mesmos possuem contratos administrativos, um dos fatores que pode dificultar ações contínuas voltadas para a efetividade da Educação Escolar Quilombola.

Contudo, os professores que atuam nas escolas pesquisadas, em sua maioria, mesmo diante das dificuldades como inexistência de formação continuada, falta de material didático exercem as práticas pedagógicas voltadas para a valorização das origens étnicas e culturais. No início da pesquisa acreditávamos que as práticas pedagógicas dos educadores estariam voltadas para a valorização das origens étnicas quilombolas, no percurso descobrimos que a escola busca trabalhar temáticas voltadas para a realidade social do aluno abordando questões ambientais, culturais, históricas, territoriais e do mundo do trabalho.

As análises realizadas a partir das observações e entrevistas aos professores nos permitiram identificar os saberes e as práticas educacionais dos docentes que atuam nas escolas quilombolas. Verificamos que muitas informações poderiam ser obtidas através dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, no entanto, não havia nenhuma discussão sobre a criação dos PPPs até o momento da realização da pesquisa. Através da elaboração do Projeto Político Pedagógico poderíamos identificar a missão da escola e discutir o papel da instituição quanto ao processo de cidadania e conseqüentemente fortalecimento da identidade étnica e cultural quilombola.

Considerando dar continuidade a pesquisa realizada nessa dissertação, gostaríamos de propor um diálogo com os alunos das escolas quilombolas, entender o universo dos discentes através das concepções que os mesmos possuem sobre suas origens, cultura e meio ambiente. Ainda no âmbito da educação sob a ótica quilombola poderíamos investigar de que forma os alunos veem a escola e como a instituição poderia contribuir para a prática efetiva de uma educação para a diversidade e para as questões étnico-racial.

Outro aspecto que poderíamos aprofundar as análises na implementação das políticas educacionais voltadas para a Educação Escolar Quilombola. Conhecer as principais ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação no trato das questões étnicos raciais e identificar as formas de implementação dessas políticas de suma importância para os alunos quilombolas.

As escolas quilombolas precisam manter um diálogo constante entre os conteúdos universais e os saberes vivenciados pelos alunos. Para que exista a efetividade da EEQ é preciso elaborar um currículo amplamente discutido com professores, gestores e comunidade contemplando questões históricas, família, trabalho, territorialidade, meio ambiente e cultura. Consideramos que além das discussões sobre currículo, a educação nas escolas da comunidade remanescente de quilombo do Tapereira precisam da elaboração de um Projeto Político Pedagógico, materiais didáticos, melhoria da infraestrutura das escolas e formação continuada dos professores. Todas essas ações contribuirão para que as escolas pesquisadas possam elaborar propostas educacionais que abordem a diversidade, contribuindo para o fortalecimento da identidade étnica e cultural dos alunos quilombolas.

6 REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Marcia; SILVA, Geraldo. Da Interdição Escola às Ações Educacionais e Sucesso: Escolas dos Movimentos Negros e Escolas Profissionais. In: Jeruse Romão. (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. 01 ed. Brasília, MEC - Ministério da Educação e Cultura, v. 02, 2005, p. 65-85
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.
- BARROS, S. A. P. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e o início do século XX. In: Jeruse Romão. (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. 1 ed. Brasília: MEC, 2005, v., p. 87-88.
- BARTH, Britt-Mari. **O saber em construção**: para uma pedagogia da compreensão. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.
- BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil, Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- BRASIL. MEC. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília. 2012.
- BRASIL. Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, Brasília. 2014.
- BRASIL. MEC. SECADI. Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília. 2006.
- CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 641-661, 2011.
- COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso. **Educar em Revista**, n. 47, 2013.
- CUNHA JR, Henrique. Nós, Afro-descendentes: História Africana e Afrodescendente na Cultura Brasileira. In: **História da Educação do Negro e outras Histórias**. ROMÃO, Jeruse.(Org). 1 ed. Brasília: MEC, 2005.
- DA SILVA, Gilberto Ferreira. Sociedade multicultural: educação, identidade (s) e cultura (s). **Educação**, v. 27, n. 3, 2006.
- DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Revista Tempo** (2007): 100-122.

FERREIRA, Augusta Eulália; DE CASTILHO, Suely Dulce. Reflexões sobre a Educação Escolar Quilombola. **RP3-Revista de Pesquisa em Políticas Públicas**, v. 1, n. 1, 2014.

FIABANI, Adelmir. As diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola: a necessária ruptura de paradigmas tradicionais. **Identidade** (2014): 345-356.

FIorentini, Dario, SOUZA JR, Arlindo J. & MELO, Gilberto F.A. Saberes Docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In GERALDI, Corinta M.G., FIORENTINI, Dario & PEREIRA, Elizabete M.A. (orgs) (1998), **Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**– Campinas, SP: Ed. Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB. (Coleção Leituras do Brasil).

FREIRE, Paulo. PAPERT, Seymour. **O futuro da escola**. São Paulo: TV PUC, 1996.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a liberdade e outros escritos**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Black culture and education. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 75-85, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 167-182, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e Currículo. In: BEAUCHAMP, Janete. PAGEL, Sandra Denise. NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica: 2007.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade cultural, currículo e questão racial. In: ABRAMOWICZ, Anete. BARBOSA, Lucia Maria de Assunção. SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). **Educação como prática da diferença**. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 27, n. 1, 2010.

GOMES, Romeu. **A análise de dados em pesquisa qualitativa**. In: **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29 ed. Org: MINAYO, Maria Cecília de Souza. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GÜNTHER, Hartimut. **Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão**. In Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, vol. 22n, p. 201-210, maio-ago 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ªEd.Rio de Janeiro: DP&A, 2006.Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: Um conceito antropológico**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar,2001.

LEITE, Ilka Boaventura. O PROJETO POLÍTICO QUILOMBOLA: DESAFIOS, CONQUISTAS E IMPASSES ATUAIS. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 965, jan. 2008. ISSN 0104-026X. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2008000300015/9189>>. Acesso em: 03 jun. 2016.

LIMA, Elma Daniela Bezerra; MATTOS, José Roberto Linhares de. **Etnomatemática e a Lei 10.639/03 na comunidade quilombola do Curiaú**. Novas edições Acadêmicas,2017.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Helena Theodoro. **Educação e identidade**. **Cadernos de pesquisa**, n. 63, p. 38-40, 2013.

MOREIRA, A. F, CANDAU, V.M. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos** In: **Educação como exercício de diversidade**. – Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos**. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, Aug. 2003.

MUNANGA, Kabengele. **Diversidade, identidade, etnicidade e cidadania**. Palestra proferida no 1º Seminário de formação Teórico Metodológica. São Paulo, 2006.

MUNANGA, Kabengele. **Algumas considerações sobre“raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos**. **Revista USP**, n. 68, p. 46-57, 2006.

MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e diversidade, 2008.

PEREIRA, João Baptista Borges. A criança negra: identidade étnica e socialização. **Cadernos de Pesquisa**, n. 63, p. 41-45, 2013.

PARÉ, Marilene Leal; OLIVEIRA, Luana Paré de; VELLOSO, Alessandra D. A educação para quilombolas: experiências de São Miguel dos Pretos em Restinga Seca (RS) e da comunidade Kalunga do Engenho II (GO). **Cad. Cedes, Campinas**, v. 27, n. 72, p. 215-232, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, Márcia Cristina Costa; FERREIRA, Ricardo Franklin. Relações Raciais no Brasil e a Construção da Identidade da Pessoa Negra. **Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 9, n. 2, p. 256-266, 2014.

SACRISTÁN, J.G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed. 1999.

SANTANA, Jaqueline. Aspectos Políticos da Educação Quilombola: Currículo e Prática Pedagógica em Discussão. **Interfaces Científicas-Humanas e Sociais**, v. 4, n. 2, p. 101-108, 2015.

SILVA, Maurício Pedro. Novas Diretrizes Curriculares para o Estudo da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana: a Lei 10.639/2003. **Revista Científica. São Paulo**, v. 9, n. 1, p. 39-52, 2007.

DA SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Ed. Vozes, Petrópolis, 2000.

SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.). Educação como prática da diferença. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2006.

SILVEIRA, Denise Tolfo, CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A Construção da Pesquisa. GERHARDT, Tatiana Engel e SILVEIRA, Denise Tolfo (Org). In: **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SCHMITT, Alessandra; MANZOLI TURATTI, MARIA CECÍLIA; PEREIRA DE CARVALHO, MARIA CELINA. A atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas. **Ambiente & Sociedade**, n. 10, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

7 ANEXOS

Anexo I



Sala de aula na Escola Municipal São Sebastião

Fonte: A autora (2016)



Biblioteca da Escola Municipal São Sebastião

Fonte: A autora (2016)



Comunidade Remanescente de Quilombo do Tapereira

Fonte: A autora (2016)



Modelo de rabeta- Meio de transporte utilizado pelos moradores

Fonte: A autora (2016)



Rio Muriacá

Fonte: A autora (2016)



Posto de saúde localizado na comunidade Conceição do Muriacá

Fonte: A autora (2016)