

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO**

DALVA DE ARAUJO MENEZES

**PROFESSORES EM ESCOLAS DE COMUNIDADES QUILOMBOLAS:
práticas pedagógicas e recomendações legais**

**CURITIBA – PR
2017**

DALVA DE ARAUJO MENEZES

**PROFESSORES EM ESCOLAS DE COMUNIDADES QUILOMBOLAS:
práticas pedagógicas e recomendações legais**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, Linha de Pesquisa: Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Pura Lúcia Oliver Martins

CURITIBA – PR

2017

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central

M543p
2017 Menezes, Dalva de Araujo
Professores em escolas de comunidades quilombolas: práticas pedagógicas e recomendações legais / Dalva de Araujo Menezes; orientadora: Pura Lúcia Oliver Martins. – 2017.
143 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017
Bibliografia: f. 123-126

1. Prática de ensino. 2. Quilombolas – Educação. I. Martins, Pura Lúcia Oliver. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 370.733

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 800
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE**

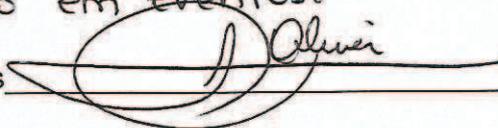
Dalva de Araújo Menezes

Aos vinte dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e dezessete, reuniu-se na Sala de Defesa da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelas professoras: Prof.^a Dr.^a Pura Lucia Oliver Martins, Prof.^a Dr.^a Ilma Passos Alencastro Veiga e Prof.^a Dr.^a Joana Paulin Romanowski para examinar a Dissertação da candidata **Dalva de Araújo Menezes**, ano de ingresso 2015, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores. A mestranda apresentou a dissertação intitulada "PROFESSORES EM ESCOLAS DE COMUNIDADES QUILOMBOLAS: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E RECOMENDAÇÕES LEGAIS", que, após a defesa foi Aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 11:00h. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: A banca destaca a relevância cultural do objeto, o respaldo teórico bem ~~esse~~ fundamentado. A banca sugere a elaboração de artigos, capítulos de livros bem como a apresentação em eventos.

Presidente:

Prof.^a Dr.^a Pura Lucia Oliver Martins



Convidado Externo:

Prof.^a Dr.^a Ilma Passos Alencastro Veiga



Convidado Interno:

Prof.^a Dr.^a Joana Paulin Romanowski



Prof.^a Dr.^a Patrícia Lupion Torres

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Stricto Sensu

DEDICATÓRIA

À família meu bem precioso...

Em especial ao meu esposo, Roberto Menezes, por toda dedicação, compreensão de ficar muito tempo sozinho na nossa cidade, pelas palavras de ânimo e força para que eu pudesse dar continuidade à jornada nos estudos dia após dia e continuar seguindo firme e forte. Obrigada meu Amor por todo carinho que tens por mim!!

À minha mãe Creusa Araújo pelas orações de proteção para eu suportar a distância e saudade de casa, pelas palavras de força ao chegar à reta final desse processo.

Ao Mano, Edson Araujo, pelos momentos de conversa ao telefone e obrigada pela atenção à mamãe e ao padrasto durante minha ausência.

Ao Carlinhos, pela preocupação constante e indagações sobre os estudos.

Aos meus sobrinhos, Vitória Emilly, Vitor Gabriel e Vinicius Otávio, pelas conversas ao telefone e abraços carinhosos na minha chegada no período das férias.

Ao meu padrasto, Bernardo Araújo, pelas orações constantes até mesmo pelo telefone e palavras de ânimo.

À minha cunhada, Adriana Carvalho, pelos momentos em que falava comigo ao telefone e mandava fotos das crianças, meus sobrinhos, para que eu pudesse amenizar um pouco a saudade deles e de casa. Obrigada pelos cuidados com minha mãe e meu padrasto na minha ausência.

AGRADECIMENTOS

Todo o dia ao amanhecer o primeiro agradecimento era para nosso Senhor Deus que em sua infinita bondade me deu forças e não deixou que eu perdesse a fé e continuasse nesta caminhada, longe da família, dos amigos e do aconchego do meu lar. Obrigada Senhor...obrigada!!

Agradecimento todo especial para minha orientadora, Profa. Dra. Pura Lúcia Oliver Martins que me acolheu no mestrado e assim caminhamos juntas na elaboração desta pesquisa, enfrentando os desafios dia após dia e compreendendo a Cultura Quilombola. Professora, muito obrigada!

Obrigada à Profa. Dra. Joana Romanowski e Profa. Dra. Ilma Passos pelas excelentes sugestões na qualificação, e pela disponibilidade em participar dos dois encontros, a qualificação e a apresentação final do mestrado. Muito obrigada!!

Ao Grupo de Pesquisa, “Práxis Educativa: dimensões e processo”, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR coordenado pelas Profas. Pura Lúcia e Joana Romanowski, obrigada pela acolhida e o carinho. Obrigada pela receptividade dos todos os colegas e amigos que participam desse grupo que tem o comprometimento com academia e com a sociedade educacional de modo geral. Foi um lugar um aprendi muito, e construí grandes amizades, parceiros dessa jornada prazerosa da educação.

Agradeço às Secretárias do PPGE da PUCPR, Solange e Alessandra, muito obrigada pela cordialidade, pelas as solicitações que eu fazia e prontamente era atendida, meu muito obrigada a vocês, que Deus as abençoe sempre!!

Obrigada pela oportunidade de estudar durante os dois anos de mestrado com Bolsa da CAPES, agradeço pela oportunidade da minha permanência durante esse período morando em Curitiba. Obrigada!

À Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, pela aceitação durante esses dois anos em realizar o mestrado dentro desta instituição. Usufruindo de tudo o que ela tem a nos oferecer.

Agradeço a minha família de estudos, de apto e de vida em Curitiba e agora pra toda vida...Marly Macêdo, Francisca Maria de Sousa (Cineide) e Francisca Assunção (Chaguinha). Primeiramente, a Marly, pelo o convite inicial para fazermos a Pós-Graduação no Paraná, convite aceito, e muitas viagens, muitas horas de voos, e tudo dando certo conforme a vontade de Deus. Obrigada pelas horas de

conversas, pelo apoio constante em tudo que eu precisasse, pelas explicações na hora dos estudos quando eu não entendia, pela preocupação ao me vê chorando por conta da saudade de casa, enfim, meu muito obrigada!

À Cineide, pela acolhida em seu apto desde a seleção até o final do mestrado, sempre sorridente e fazendo a gente rir, obrigada pelas suas comidas maravilhosas, pelas pequenas lembranças, mas que tinha um significado gigantesco. Pelo os cotonetes no pote ao vê-lo vazio em cima da minha cômoda, pelo o “Cheguei amiguinhas!” (quando você chegava de algum lugar que tinha ido). Pelos momentos de longas conversas sobre a família, era sempre um desabafo, e uma ouvindo a outra, muito obrigada!

À Chaguinha, pelo cuidado com todas nós, obrigada pelas comidas que você faz pensando em cada uma, fazia uma comida pensando no meu gosto, no que eu gostava de comer, obrigada por sempre ter a preocupação em guardar a comida quando eu passava o dia todo na faculdade, pelas vontades de ir passear e a gente sair, nem que fosse pra dar a volta na quadra do condomínio, muito obrigada! Eu nunca vou esquecer dos nossos momentos de estudos, de conversas, das orações em conjunto, da preocupação uma com a outra, pelas nossas reuniões na mesa e nossa amizade que levarei para sempre comigo. Obrigada minhas amigas!!

Obrigada aos meus amigos do grupo FDE, nossa...o que seria das minhas noites, madrugadas e fins de semana se não fosse vocês me fazendo rir sozinha dentro do quarto, que maravilha ter vocês em minha vida, em especial à Christiano Prado, Denise Linhares, Fábio Loiola, Izabel Cristina Mourão, Karla Lopes, Keila Silva, Márcia Mesquita, Pedro Zacarias e Reginaldo Souza. Quantos dias triste, entediada, cansada, estressada e vocês conversando comigo e dando força a todo instante, “vai dar certo”, “tá perto de terminar”, “logo você volta pra sua casa”, enfim, muito obrigada, saibam que vocês moram no meu coração!!

À minha amiga irmã de Curitiba e do Mestrado, Aline Garbin, que desde o primeiro momento – no dia da seleção do mestrado – sempre foi muito atenciosa comigo. Obrigada pelas horas de conversa, pelos momentos dos passeios mesmo pela PUC, pelos os estudos juntas, pelos os incentivos e palavras de ânimo por eu estar longe da família. Muito obrigada a minha amiga!!

Às amigas do Mestrado, Vanessa Dias, Renata Burgo, Joanita Artigas, Mirta Pacheco, Ana Lúcia, Vanessa Barazzetti, Rita, Adriana, Paulo, Jefferson,

Virginia, Paula Pilatti, Sirlene, Mônica, Cássia, Danielle, Kellin Inocêncio, Elisângela, muito obrigada pela amizade e pelo companheirismo nos estudos.

Às minhas queridas Lucimara Colle e D. Reny Colle, vizinhas de apto, obrigada pelo carinho de sempre, pelo ombro amigo, pelas horas que me ouviam e me consolavam em meus momentos de choro com saudade da minha mãe e de casa. Muito obrigada, vocês são uns amores e que estarão para sempre no meu coração.

Aos amigos Neuza e Arnaldo, pela acolhida de sempre, pelos passeios, e as conversas sempre maravilhosas. Era sempre uma satisfação estar com vocês. Obrigada!! Às minhas vizinhas de apto em Curitiba, Margarete e Patrícia, obrigada pelo carinho de sempre.

Um agradecimento todo especial às diretoras das escolas onde foi realizada a pesquisa, Profa. Rosilda da Escola de Esperantina – PI e Profa. Benta da Escola de Brejo – MA, como também aos professores que participaram da pesquisa realizada em ambas as escolas, meu muito obrigada, a contribuição de vocês foi essencial para a concretização deste trabalho. Deus os abençoe continuamente.

Ao casal de tios de coração, Tia Nilza e Tio Sávio, obrigada pela preocupação com minha saúde, pela presteza de sempre em me ajudar a ficar bem de saúde logo, pelos momentos de apoio aos meus estudos, pelas palavras de conforto. Muito obrigada!!

À minha prima, Cândida Almeida e Bruna Almeida pelos momentos de conversa, pelo incentivo, pelas contribuições nos meus estudos. Muito obrigada queridas!!

À Profa. Rosilda Sales, por toda preocupação comigo, das nossas conversas ao telefone, pela força que me dava ao chegar na minha cidade, meu muito obrigada professora.

Aos amigos, que mesmo distantes mandavam mensagens de força, de motivação para continuar a jornada, em especial à minha amiga Estely Teles, Carol Farias, Karla Adriana, D. Célia, Sueliane Maria, Iloine, Jelma, Kelly Vaz, e primos de coração, Leovânio e Gildean. Muito obrigada queridos(as)!!

Aos meus ex-alunos Sr. Odival, Augustinho, Sara, Nailton, Damares, irmão Kaká Lopes e sua esposa Irmã Rejane que mandavam mensagens carinhosas para eu continuar firme. Obrigada!!

Transmitir, distribuir, socializar, nessa perspectiva, são sinônimo de um único objetivo: levar o conhecimento a todos.

Oder dos Santos (1992, p. 25).

RESUMO

Esse estudo focaliza a prática pedagógica dos professores que atuam em escolas de comunidades quilombola e sua relação com as diretrizes específicas para escolas situadas nesses contextos. Toma como objeto de estudo as práticas pedagógicas dos professores assim problematizado: As práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores das Comunidades Quilombolas estão atendendo as recomendações e/ou exigências que determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola? Para a realização do estudo foram definidos como objetivo geral analisar a presença/ausência das recomendações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores das escolas em Comunidades Quilombolas, tendo em vista contribuir com a formação de professores para CQ. E, como objetivos decorrentes: (i) contextualizar as Comunidades Quilombola no Brasil sua origem e trajetórias legais; (ii) caracterizar as práticas pedagógicas dos professores de escolas quilombolas tendo em vista a presença/ausência das recomendações legais. (iii) destacar as recomendações e/ou exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola em relação à prática pedagógica desenvolvida pelos professores naquelas comunidades; (iv) cotejar a prática pedagógica dos professores com as recomendações das Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola. A pesquisa teve como campo de investigação duas escolas de comunidades quilombolas, localizadas nos estados do Piauí e Maranhão. E como sujeitos da pesquisa três professores do Piauí e oito professores do Maranhão. Desenvolveu-se numa abordagem qualitativa de pesquisa tendo como instrumentos de coleta de dados análise documental, observação participante, grupo focal e entrevistas semiestruturadas. Para a fundamentação, serviram de base teórica os autores: Martins (2003), Marcelo Garcia (1999), Veiga (2012), Almeida (2002), Carneiro (1966), Melo (2008), O'Dwyer (1995), Maia (2012) e Silva Filho e Lisboa (2012), entre outros. O estudo revela (i) o desconhecimento dos professores sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola; (ii) mesmo desconhecendo a existência das DCNEEQ, a prática pedagógica dos professores expressam as orientações dessas diretrizes; (iii) os professores desenvolvem práticas que valorizam a realidade cultural da Comunidade Quilombola; (iv) a elaboração das DCNEEQ levou em conta as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas; (v) reafirma-se o eixo epistemológico da teoria como expressão da prática.

Palavras-chave: Comunidades Quilombolas. Prática Pedagógica. Recomendações Legais. Teoria expressão da prática.

ABSTRACT

The present study focuses on a pedagogical practice of teachers working in schools of quilombola communities and its relationship with specific guidelines for schools inserted in these contexts. It takes as object of study the pedagogical practices of the teachers so problematized: are the pedagogical practices developed by the teachers of the Quilombola Communities meeting the recommendations and/or requirements that determine the National Curricular Guidelines for the Quilombola School Education? For the accomplishment of the study, the general objective was to analyze the presence/absence of the recommendations of the National Curricular Guidelines for Quilombola School Education in the pedagogical practices developed by the teachers of the schools in Quilombola Communities, in order to contribute to the training of teachers for QC. And, as objectives arising: (i) contextualize the Quilombola Communities in Brazil its origin and legal trajectories; (li) to characterize the pedagogical practices of teachers of quilombola schools in view of the presence / absence of legal recommendations. (iii) To highlight the recommendations and / or requirements of the National Curricular Guidelines for Quilombola School Education in relation to the pedagogical practice developed by teachers in those communities; (lv) to compare the pedagogical practice of teachers with the recommendations of the Curriculum Guidelines for Quilombola School Education. The research had as research field two schools of quilombola communities, located in the states of Piauí and Maranhão. And as subjects of the research three teachers from Piauí and eight teachers from Maranhão. He developed a qualitative research approach, having as instruments of data collection documentary analysis, participant observation, focus group and semi-structured interviews. For the reasoning, the authors were the theoretical basis: Martins (2003), Marcelo Garcia (1999), Veiga (2012), Almeida (2002), Carneiro (1966), Melo (2008), O'Dwyer (2012) and Silva Filho and Lisboa (2012), among others. The study reveals (i) teachers' lack of knowledge about the National Curriculum Guidelines for Quilombola School Education; (ii) Even ignoring the existence of the DCNEEQ, teachers' pedagogical practice expresses the guidelines of these guidelines; (lii) teachers develop practices that value the cultural reality of the Quilombola Community; (lv) the development of the DCNEEQ took into account the pedagogical practices developed in schools; (V) reaffirms the epistemological axis of theory as an expression of practice.

Keywords: Quilombola Communities. Pedagogical Practices. Legal Recommendations. Theory of Practice Expression.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – A compra dos escravos recém-chegados da África.....	28
Figura 2 – Capoeira: dança africana.....	31
Figura 3 – Localização da comunidade dos Palmares.....	35
Figura 4 – Quilombos com identificação e titulação de terras.....	48
Figura 5 – Distribuição de comunidades por região.....	49
Figura 6 – Quilombos mais conhecidos do Brasil.....	51
Quadro 1 – Levantamento de teses e dissertações da CAPES.....	21
Quadro 2 – Relação dos Estados e Capitais.....	37

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dados escolares por região e Estados.....	52
Tabela 2 – Caracterizando os sujeitos da pesquisa.....	83

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CF	Constituição Federal
CQ	Comunidades Quilombolas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DCNEEQ	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
UFPI	Universidade Federal do Piauí
PBQ	Programa Brasil Quilombola
EEQ	Educação Escolar Quilombola
EQ	Escola Quilombola
FCP	Fundação Cultural dos Palmares

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
1 ORIGEM E TRAJETÓRIAS LEGAIS DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS NO BRASIL.....	25
1.1 HISTORICIZAÇÃO.....	25
1.2 A INFLUÊNCIA CULTURAL AFRICANA NO BRASIL.....	29
1.3 SURGIMENTOS DOS QUILOMBOS NO BRASIL – A GRANDE CONQUISTA: O QUILOMBO.....	32
1.3.1 O quilombo dos Palmares.....	34
1.3.2 Quilombolas no nordeste brasileiro.....	36
1.4 TRAJETÓRIAS LEGAIS DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS NO BRASIL.....	39
1.4.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394/1996 alterada pela Lei nº 10.639/2003.....	41
1.4.2 Parecer CNE nº 16/2012 e Resolução nº 8/2012.....	43
1.4.3 A regulamentação das Comunidades Quilombolas a partir do Decreto nº 4.887/2003.....	44
1.4.3.1 Auto definição, auto identificação e auto reconhecimento das Comunidades.....	47
1.4.4 Concentração populacional das comunidades por região.....	49
1.5 PERCURSOS EDUCACIONAIS DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS...	51
2 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NAS RECOMENDAÇÕES LEGAIS.....	54
2.1 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E A CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE 2010.....	54
2.2 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, O CURRÍCULO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA.....	57
2.2.1 O projeto político pedagógico.....	57
2.2.2 O currículo e a prática pedagógica.....	60

2.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS ESCOLAS QUILOMBOLAS.....	64
3 TRILHANDO OS CAMINHOS DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS.....	69
3.1 PESQUISA EXPLORATÓRIA.....	69
3.2 TIPO E ABORDAGEM DA PESQUISA.....	70
3.3 INSTRUMENTOS DE COLETAS DE DADOS.....	71
3.3.1 Análise documental.....	72
3.3.2 Observação participante.....	74
3.3.3 Grupo focal.....	75
3.3.4 Entrevistas semiestruturadas.....	78
3.4 CAMPO DE INVESTIGAÇÃO.....	79
3.4.1 Comunidade Quilombola do Piauí.....	79
3.4.2 Comunidade Quilombola do Maranhão.....	81
3.5 SUJEITOS DA PESQUISA.....	83
3.6 ANÁLISE DOS DADOS.....	84
4 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES NAS ESCOLAS QUILOMBOLAS E AS RECOMENDAÇÕES LEGAIS.....	86
4.1 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES.....	88
4.1.1 Prática pedagógica na concepção dos professores.....	88
4.1.2 A organização do trabalho pedagógico: elementos do processo de ensino.....	92
4.1.2.1 Finalidades/objetivos.....	95
4.1.2.2 Conteúdos.....	98
4.1.2.3 Método (Relação professor e aluno).....	102
4.1.2.4 Avaliação.....	104
4.1.3 A prática pedagógica: aproximações com as recomendações das DCNEEQ.....	106
4.1.4 A prática pedagógica: distanciamentos das recomendações das DCNEEQ.....	109
4.1.5 A formação os professores das escolas de comunidades quilombolas.....	112
4.1.6 O resgate da cultura e atividades desenvolvidas com os alunos.....	117

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
REFERÊNCIAS.....	123

APÊNDICES

Apêndice 1 – Roteiro da entrevista exploratória.....	127
Apêndice 2 – Questionário/Dados dos professores.....	128
Apêndice 3 – Apresentação da pesquisa no Grupo Focal.....	130
Apêndice 4 – Questões norteadoras.....	135
Apêndice 5 – Questionário da entrevista.....	136

ANEXOS

Anexo 1 – Texto “Joãozinho da Maré”.....	137
Anexo 2 – Carta livre esclarecido.....	138
Anexo 3 – Matrizes das IES.....	142

INTRODUÇÃO

A memória sobre a qual um grupo baseia a sua identidade pode alimentar-se de lembranças de um passado glorioso ou mesmo de um período de sofrimento. O passado legitima. O passado fornece um pano de fundo mais glorioso a um presente que não tem muito a comemorar.
(BALLER, 2008, p. 23)

As práticas pedagógicas dos professores em Comunidades Quilombolas, vêm ganhando cada vez mais espaço nas pesquisas realizadas na área da Educação, isso porque a sociedade atual demanda profissionais que apresentem não apenas o domínio das habilidades e competências para exercer determinada função, mas que sejam também críticos, reflexivos e saibam definir a si mesmos, conscientizando-se do seu papel na sociedade contemporânea e das exigências peculiares dessas comunidades, contribuindo com o resgate dos seus valores culturais. A esse respeito, Silva; Rodrigues, (2014, p. 25) afirma que,

É preciso aprofundar o debate no campo epistemológico, formar e informar a sociedade para uma nova concepção de educação, suas características, seus símbolos, suas linguagens, seus tempos e as estratégias para incorporar esse conjunto de elementos como demandas importantes e, conseqüentemente, tratá-las como parte da sociedade plural, como é a brasileira. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola apontam questões fundantes para se pensar a educação até então não visualizadas de forma explícita, como a territorialidade de um grupo social.

Entendo que a prática pedagógica de cada sujeito está carregada também de subjetividade além de estar diretamente relacionada aos valores culturais atribuídos à profissão que o docente exerce. Partindo dessa premissa, compreendo que uma discussão sobre a prática pedagógica precisa considerar não apenas as dimensões tempo e espaço nessa contextura, mas também as relações sociais e culturais do professor que servem de referência para o conhecimento e sua definição diante das comunidades quilombolas. Com esse olhar, entendo que as práticas pedagógicas dos professores em escolas de Comunidades Quilombolas – CQ é uma questão relevante para o aprofundamento de pesquisas. É partindo

desses estudos que obteremos subsídios de fortalecimento de uma prática pedagógica que considere a cultura e a educação dos Quilombolas.

Meu interesse pela prática pedagógica desenvolvida em escola de comunidades Quilombolas, surgiu de um convite que recebi de uma professora da Universidade para que eu desenvolvesse uma pesquisa sobre os quilombolas na minha cidade, onde existe uma comunidade com “características” quilombolas. Na ocasião, fui até a comunidade e a partir de uma conversa com a pessoa mais idosa do lugar, para a minha surpresa, descobri que os moradores da comunidade não gostavam de ser chamados de “descendentes de quilombolas” ou “vila dos morenos” como as pessoas ao redor da comunidade os chamam. Então, tornou-se difícil realizar o estudo proposto pela professora.

Alguns anos após, já como professora substituta da Universidade Federal do Piauí – UFPI, Campus Parnaíba, ministrando as disciplinas de Didática da História e Didática da Alfabetização no curso de Pedagogia, novamente surgiu a possibilidade de realizar a pesquisa nas CQ. Como professora realizei atividades diferenciadas, como por exemplo, feira de história, peças teatrais e surgiu a ideia de realizar atividades de alfabetização com a participação dos estudantes das duas disciplinas e irmos visitar a Comunidade Quilombola na cidade de Esperantina – Piauí para aplicar as atividades que os estudantes elaboraram em sala de aula. Dessa forma estaríamos aprendendo sobre a comunidade e contribuindo com os alunos da escola daquela localidade com atividades lúdicas voltadas para o processo da alfabetização. Essa oportunidade permitiu conhecermos a cultura tão antiga, mas que ainda é desconhecida por muitas pessoas e que alguns chegam a confundir com comunidades indígenas. Portanto, foram realizadas algumas visitas em uma comunidade remanescente de quilombos no Estado do Piauí no segundo semestre do ano de 2014, com uma turma do curso de Pedagogia da UFPI, Campus Parnaíba – PI.

O contato com a realidade das Comunidades Quilombolas me desafiou a empreender estudos para compreender as práticas desenvolvidas nas escolas do local. Busquei então o Mestrado em Educação propondo desenvolver uma pesquisa com os professores que atuam naquelas escolas.

Para delimitação do objeto de estudo e sua contextualização, realizei um levantamento do estado do conhecimento acerca da prática de professores que atuam em comunidades quilombolas no banco de dados da CAPES, em que

colocamos como descritores *professores em Comunidades Quilombolas*. Obtive, então um total de 7 (sete) trabalhos entre mestrado e doutorado de 5 (cinco) programas de pós-graduação das universidades brasileiras.

A leitura dos resumos dos trabalhos indicaram que a abordagem predominante nos estudos refere-se a Políticas Públicas necessárias para viabilizar o atendimento das escolas no contexto específico das Comunidades Quilombolas.

Na dissertação de Elson Alves da Silva, intitulada “A educação diferenciadas para o fortalecimento da identidade quilombola: estudo nas comunidades remanescentes de quilombos do Vale do Ribeira”, o autor se propõe a estudar o processo de educação diferenciada em escola quilombola abordando a lutas das lideranças da comunidade ao longo de seis anos, analisando os embates destes com a secretaria de educação do município em prol de uma escola diferenciada. Ainda que trate da atuação dos professores e da participação da comunidade nas adequações do currículo, não focaliza a prática pedagógica ali desenvolvida.

A tese de Ana D’ Arc Martins de Azevedo, tem como título “Tensões na construção das identidades quilombolas: a percepção de professores de escolas do Quilombo de Jambuaçu Moju (PA)”, a autora se propõe a estudar a construção da identidade quilombola e suas interfaces, ouvindo professores e moradores da comunidade. Os alunos da comunidade contribuíram com a percepção sobre a compreensão da identidade quilombola. Os resultados da pesquisa apontam que o Quilombo vivencia tensões com grandes empresas que ameaçam o espaço geográfico daquele local e sua identidade. Por esses fatores, a pesquisa aponta que a identidade desse Quilombo mostrou-se precária, variável e problemática, mas se unem na busca do auto reconhecimento da comunidade. A partir das falas dos sujeitos, é identificado o processo de construção da identidade quilombola da comunidade como sendo um processo de ideias e de projeto, mais do que de pertencimento, permitindo destacar a importância do currículo e das práticas docentes de suas escolas. Mesmo que este estudo trate da identidade quilombola com a participação dos professores, alunos e comunidade na construção do currículo e práticas docentes, não enfoca a prática pedagógica desenvolvida na escola.

Na dissertação de Glezia Kelly Costa Santos, intitulada “As comunidades Quilombolas do Campo em Sergipe e os desafios da formação docentes”, a autora

indica os desafios da formação docente, destaca o objetivo de analisar as condições materiais e a formação dos docentes das escolas em comunidades quilombolas de Sergipe. O estudo aponta o papel da educação como mecanismo de inclusão/exclusão e da situação das escolas e da formação docente nos quilombos, tendo em vista promover as diferenças partindo do investimento de várias frentes, dentre elas a educação do professor, procurando aperfeiçoar os currículos dos cursos de licenciatura a partir do real vivenciado nas escolas das comunidades quilombolas. Ainda que o estudo trate da formação docente e do aperfeiçoamento do currículo das licenciaturas, não traz a prática pedagógica desenvolvida.

Na dissertação de Sandra Helena Ataíde de Lima, intitulada “Educação e comunidades Quilombolas de Laranjítuba, município de Moju/PA: relação da EJA com costumes e tradições de base Africana”. A autora se propõe a investigar o processo educativo da EJA considerando os costumes e tradições africanas das comunidades. Com análises de textos, buscou o entendimento a respeito do processo educativo e se considera os costumes e tradições africanas. Com a participação de professores, alunos e pais, e mesmo com o apoio da secretaria de educação do município de Moju em construir um currículo para remanescentes de quilombos da EJA elaborado por professores com uma metodologia específica, ainda não se chegou de fato a colocarem em prática as metodologias específicas do currículo. Esse trabalho trata da elaboração de um currículo adequado para atender os alunos da EJA em escolas quilombolas, por tanto não focaliza a prática pedagógica que é desenvolvida pelos professores.

A dissertação de Janine Alessandra Periri, “Vale do Ribeira: uma contribuição das redes virtuais quilombolas para a formação de professores de artes visuais na perspectiva da Lei 10.639/2003”, aborda como os conteúdos veiculados no site da comunidade Quilombola do Vale do Ribeira auxiliam a formação continuada dos professores de artes visuais com a perspectiva com base na Lei e assim valorizar os conteúdos étnico-raciais. A pesquisa ainda destaca a necessidade de ampliação da formação continuada os professores de artes visuais e recuperar os aspectos da cultura afro-brasileira. O resultado do estudo mostrou que nos sites, escrito e/ou visuais os conteúdos mostram a realidade do lugar, a cultura e a sobrevivência dos quilombolas. Aponta que o principal conteúdo encontrado no site para a formação inicial e/ou continuada dos professores de artes visuais seja os objetos artísticos da própria comunidade, ou seja, o artesanato. A pesquisa traz a

formação do professor de artes e a influência dos conteúdos de artes visuais nos sites das comunidades para este professor, mas não focaliza a prática pedagógica ali desenvolvida.

Na dissertação de José Bezerra da Silva, intitulada “A educação formal Afro-Quilombola em Alagoas: limites e possibilidades de emancipação humana”, o autor se propõe a identificar as atividades educativas do ensino fundamental focadas na categoria marxiana da emancipação humana, visando demonstrar que a educação Quilombola está introduzida em um projeto bem mais amplo de educação para todos e que por meio do Estado se buscará aprimorar a democracia, a cidadania e a liberdade em detrimento da igualdade, ou seja, trata-se da emancipação política tendo em vista a sua importância para a humanidade e para os afro-brasileiros. O autor finaliza enfatizando que é fundamental estabelecer a relação dialética com a emancipação humana na perspectiva marxiana, patamar de sociabilidade. Portanto, este estudo não focaliza a prática pedagógica dos professores.

O quadro a seguir traz o as teses e dissertações encontradas sobre o objeto de estudo.

QUADRO 1 – Levantamento de teses e dissertações da CAPES

ÁREA DO CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO						
Nível do Curso	Programa de Educação	Programa de Artes Visuais	Programa Educação (Currículo)	Programa Educação: história, política e sociedade	Programa Linguagem, identidade e subjetividade	TOTAL
Mestrado	2	1	1	1	1	6
Doutorado	1	---	---	---	---	1
TOTAL						7

A partir de estudos sobre as proposições legais e o levantamento do estado do conhecimento em torno dessa questão, defini como objeto de estudo a “**Prática Pedagógica dos Professores em Comunidades Quilombolas**”, tendo

em vista levar contribuições tanto para a prática pedagógica dos professores como para a sua formação.

Para a delimitação do objeto desse estudo, empreendi, então, uma pesquisa exploratória visitando algumas comunidades quilombolas no Piauí, e Maranhão no mês de julho de 2015, onde realizei entrevistas com os(as) professores(as) das escolas Quilombolas. Ao mesmo tempo que busquei a legislação pertinente a essas escolas. Percebi, então, que existe uma legislação específica que rege a organização das escolas das CQ. Especificamente a **Resolução CNE nº 8¹**, de 20 de novembro de 2012 e o **Parecer nº16/2012**, que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica e as **Leis nº 10.639/03²** e **nº 11.645/08³**, contribuem e trazem para a educação básica e para a formação de professores e suas práticas pedagógicas novos desafios. (*grifos nosso*)

A partir do contato com as comunidades quilombola dos dois estados, do conhecimento da lei, e da definição do objeto de estudo, algumas questões se colocaram, quais sejam: Como são as práticas pedagógicas dos professores que atuam nas escolas de Comunidades Quilombolas? O que dizem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola a respeito das práticas pedagógicas dos professores e sua formação? E por fim, as práticas pedagógicas dos professores atendem as recomendações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola?

Essas questões permitiram a problematização do objeto de estudo que focaliza a prática pedagógica dos professores de CQ e a definição do problema da pesquisa assim elaborado: As práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores das Comunidades Quilombolas estão atendendo as recomendações e/ou exigências que determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola?

¹ Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

² **Lei nº 10.639/03**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura afro-brasileira", e dá outras providências.

³ **Lei nº 11.645/2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura afro-brasileira e indígena".

Para a realização do estudo foram definidos como objetivo geral Analisar a presença/ausência das recomendações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores das escolas em Comunidades Quilombolas, tendo em vista contribuir com a formação de professores para CQ. E, como objetivos decorrentes elencamos: (i) contextualizar as Comunidades Quilombola no Brasil sua origem e trajetórias legais; (ii) caracterizar as práticas pedagógicas dos professores de escolas quilombolas tendo em vista a presença/ausência das recomendações legais. (iii) destacar as recomendações e/ou exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola em relação à prática pedagógica desenvolvida pelos professores naquelas comunidades; (iv) cotejar a prática pedagógica dos professores com as recomendações das Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola.

Para desenvolver a investigação, dadas as características do objeto e os objetivos do estudo, a abordagem qualitativa de pesquisa se mostrou mais pertinente. E como instrumentos para coleta de dados foram utilizadas a análise documental, observação participante, grupo focal e entrevistas semi-estruturadas.

A investigação foi realizada nos Estados do Piauí e Maranhão, que possibilitou espaços de discussões, análises e reflexões das práticas pedagógicas de professores que atuam em duas escolas de comunidades quilombolas de ambos Estados. A escolha da escola no Piauí se deu pelo fato de ser o meu Estado de origem e o Estado do Maranhão por ser um dos Estados com maior número populacional de Quilombolas do País, conseqüentemente de escolas quilombolas. Ainda sobre a escolha do *lôcus* de pesquisa se deu também pelo fato das Secretarias de Educação estarem sempre abertas a receber pessoas para realização de pesquisas no âmbito educacional nas CQ com vistas ao retorno com o resultado da pesquisa realizada.

A pesquisa foi realizada em 2 (duas) escolas localizadas em comunidades quilombolas, sendo 1 (uma) escola localizada no Estado do Piauí e 1 (uma) no Estado do Maranhão. Contamos com a participação de 3 (três) professores na escola do Piauí e 8 (oito) professores na escola do Maranhão.

Para a fundamentação das discussões relativas à problemática estudada, serviram de base teórica os autores: Martins (2003), Marcelo Garcia (1999), Veiga (2012), entre outros que discutem as práticas pedagógicas na formação de

professores. Com o avanço da valorização, respeito e direitos das Comunidades Quilombolas, vários pesquisadores vêm discutindo sobre o tema, de forma que destacamos alguns na área educacional dos quilombos, são eles: Almeida (2002), Carneiro (1966), Melo (2008), O'Dwyer (1995), Maia (2012) e Silva Filho e Lisboa (2012), entre outros.

Essa dissertação está organizada em cinco sessões. Na introdução, apresento a justificativa da escolha do objeto de estudo, a problematização do objeto e abordagem metodológica. Anuncio o campo de investigação e os sujeitos como também os autores que serviram de base para as análises do estudo. Na sessão dois, trato da origem e trajetórias legais das comunidades quilombolas no Brasil. Em seguida na sessão três abordo a formação dos professores e a prática pedagógica nas recomendações legais. O percurso metodológico da pesquisa realizada é examinado na sessão quatro, onde são caracterizados o campo de investigação e os sujeitos participantes da pesquisa, além dos instrumentos de coleta de dados. Na sessão cinco são apresentadas as análises dos dados, tendo em vista o problema de pesquisa e os objetivos do estudo. Para finalizar, à guisa de conclusão destacamos os resultados do estudo pelo cotejamento das práticas pedagógicas dos professores com as recomendações das DCNEEQ como também anunciamos nas problematizações para futuros estudos.

1 ORIGEM E TRAJETÓRIAS LEGAIS DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS NO BRASIL

Os negros defendiam bravamente o quilombo, mas a sua resistência não era prolongada, nem constante. Somente uma vez, em 1684, sustentaram um combate durante dois dias, como antes, em 1674, resistiram sete horas.
(CARNEIRO, 1966, p. 09)

1.1 HISTORICIZAÇÃO

Penso ser fundamental iniciar a contextualização deste capítulo com a história do negro no Brasil e toda sua contribuição para a história cultural brasileira. Partindo do princípio do senso comum e de um conceito “superficial”, os quilombolas são povos que se refugiavam em pequenas aldeias, fugindo das casas dos senhores (proprietários de fazendas) e das senzalas, nessas aldeias viviam e constituíam-se com comunidades, hoje chamadas de Comunidades Remanescentes de Quilombolas e/ou se refugiavam nos Mocambos que eram as estruturas de casas ainda em reforma, formando pequenas aldeias, que posteriormente se transformavam em quilombos que eram os acampamentos maiores que até hoje são denominados no Brasil (GOMES, 2015).

Segundo Gomes (2015, p. 10), no Brasil, desde as primeiras décadas do período da colonização essas comunidades ficaram conhecidas primeiramente com a denominação de *mocambos* e depois *quilombos*. “Eram termos da África Central, usados para designar acampamentos improvisados, utilizados para guerras ou mesmo apresamentos de escravizados”. Relata ainda que o termo *quilombo* aparece na documentação colonial a partir do final do século XVII, pois anteriormente o termo usado era *mocambo* para denominar os locais que os negros escravos se refugiavam.

Alguns historiadores perceberam que nos escritos na documentação colonial as comunidades formadas por fugitivos eram denominadas ao mesmo tempo de *mocambos* e *quilombos* em regiões distintas do País, como por exemplo,

na Bahia eram chamados de *mocambos* e em Minas Gerais de *quilombos*. Essas expressões africanas ganharam traduções atlânticas entre o Brasil e a África deste o século XVI, em decorrência do tráfico de negros vindos da África para o trabalho escravo no Brasil.

Os quilombos eram a todo tempo atacados pelas autoridades das cidades, queimados e destruídos, pois no período inicial da escravidão no Brasil os quilombos tornaram-se refúgio de muitos fugitivos de todo tipo, destacam Luna e Klein (2010). Os quilombos brasileiros eram os mais numerosos de toda América, por conta da região costeira do Brasil ser maior e o Brasil estar em uma territorialidade privilegiada do oceano Atlântico, assim,

Embora em todas as sociedades escravistas que existissem comunidades de fugitivos, os quilombos ou mocambos brasileiros provavelmente foram as mais numerosas, duradouras e difundidas dessas comunidades nas Américas. Essas povoações existiram por bem mais de um século, e outras seriam continuamente fundadas até o término da escravidão em fins do século XIX. A intensidade das atividades dos quilombos no Brasil deve-se, em grande medida, tanto no tamanho da força de trabalho introduzida no país como à natureza aberta da fronteira em todas as regiões de grande lavoura ou de trabalho escravo [...]. Até o término da escravidão em fins do século XIX, a maior parte da produção na agricultura comercial e mineração do Brasil restringiram-se à região costeira e às zonas interioranas cercadas por fronteiras abertas (LUNA; KLEIN, 2010, p. 120).

Embora os quilombos pudessem ser encontrados em quase todas as regiões brasileiras, a maior concentração dessas comunidades era situada na região açucareira do Nordeste. Um dos primeiros quilombos a ser fundado foi o Quilombo dos Palmares, situado na capitania de Pernambuco, hoje atual divisa entre Pernambuco e Alagoas. Na década de 1640, estima-se que a cidade central de Palmares abrigava cerca de 6 mil pessoas. Nos anos de 1690, depois de lutas entre Portugueses e Holandeses, Palmares chegou a seu apogeu de poder e importância, havia ali cerca de 20 mil pessoas, muitas pertencentes à terceira geração de moradores do quilombo (LUNA; KLEIN, 2010). Havia vários quilombos importantes estabelecidos em áreas isoladas, durante os séculos XVIII e XIX, como na Amazônia, Maranhão e Grão-Pará.

Infelizmente boa parte desses quilombos mais conhecidos foram destruídos, com poucas exceções. Alguns quilombos deixaram seus nomes na topografia de todas as províncias brasileiras, foram algumas dezenas de ex-escravos que procuraram manterem-se reclusos e no anonimato até mesmo para

sua sobrevivência em terras brasileiras. O grau de importância desses quilombos reflete-se pelo fato de terem existido em quase todas as partes do Brasil, por isso eram perseguidos e destruídos.

Historicamente, os africanos contribuíram para a construção do Brasil, e a formação da cultura brasileira, em todos os setores da economia produtiva e doméstica, os africanos atuaram com uma experiência cultural milenar, dessa maneira, colaboraram na religião, na linguagem, na arte e na música para a formação da cultura brasileira (SILVA FILHO E LISBOA, 2012).

As comunidades habitadas por povos afrodescendentes, os quilombolas, precisam ser conhecidas e respeitadas por representarem um patrimônio de nossa formação histórica, seria mais do que somente reaparecer na Constituição de 1988 como um grupo de acesso e direitos, mas sim de comprometimento no que tange a formação cultural brasileira e no que eles representam para o entendimento de nossa identidade. Segundo Araújo (2006, p. 13-14), a prática da escravidão compreendeu em três fases no Brasil, sendo elas,

- a) Do século XVI, início da colonização, até meados do século XVII, quando os africanos superaram numericamente os escravos índios, na lavoura açucareira;
- b) Do século XVII, segunda metade, estendendo-se até o final do século XVIII, dominada pelo surto da exploração das minas de ouro e diamantes e pela expansão da economia agrícola com o plantio do tabaco, cacau, algodão e anil;
- c) Do final do século XVIII até 1888; essa fase foi marcada pela expansão da economia cafeeira e pelo processo gradual de abolição do tráfico escravo e finalmente pela abolição da própria escravidão.

A passagem dos séculos e a continuidade da exploração do trabalho escravo eram situações de pessoas com pensamento capitalista e com benefícios próprios. No entanto, em 1888 veio abolição da escravidão, mas infelizmente, na atualidade o trabalho escravo de crianças e adultos ainda é uma prática realizada em alguns lugares no nosso País,

Gonçalves (2006) apresenta relato de um negro vindo da África, buscamos entender como era a sua recepção ao chegar ao Brasil, e como eram “iludidos” pelas ofertas de trabalho no País que estavam chegando,

Fomos recebidos com alegria pelo branco que parecia ser o dono daquele local e que, ainda na rua, andou em torno de nós, apalpou nossas carnes, alisou nossas peles e provou o gosto deixado no dedo, abriu nossas bocas

e olhou os dentes, e, por fim, fez sinais de aprovação. [...] Quando entramos no armazém, percebi o motivo de felicidade, pois ele tinha um bom estoque de pretos, mas, juntando todos, não dava um de nós. Pareciam carneiros magros, bichos maltratados e doentes. [...] espalhados por todos os cantos do barracão, no chão de terra ou sobre esteiras de palha já se desmanchando, os mais jovens formavam grupos de acordo com os locais de onde tinham saído da África, que era fácil de saber por causa das marcas no rosto ou das línguas que falavam. (GONÇALVES, 2006, p. 68)

Esses negros ao chegarem ao Brasil, eram “escolhidos” e posteriormente levados às grandes fazendas e selecionados os negros de melhores condições físicas para a realização do trabalho escravo, esses grupos eram divididos entre os trabalhos da senzala e da casa grande.

FIGURA 1 – A COMPRA DOS ESCRAVOS RECÉM-CHEGADOS DA ÁFRICA



Fonte: Serge Daget. *Le commerce de l'Amérique par Marseille*, 1725. Paris. Na imagem mostra um europeu comprando africanos para transformá-los em escravos, cheira e lambe o suor em seu queixo, verificando se ele está contaminado por alguma doença.

As atividades agrícolas tiveram grandes expansões e sempre necessitavam de maior importação de escravos. Foram eles a mão de obra exclusiva do plantio da cana-de-açúcar, dos campos de fumo e o plantio do cacau nos estados da Bahia e Sergipe. Já a plantação de café aconteceu logo depois da cana no Estado do Rio de Janeiro. Em outros Estados do Nordeste, como Pernambuco, Alagoas e Paraíba, predominavam o plantio de cana e algodão. No Maranhão e Pará, cultivavam o algodão, conseguindo chegar até o momento da colheita. O café e a cana também eram plantados em grandes fazendas de São Paulo (SILVA FILHO e LISBOA, 2012).

Os escravos que tinham habilidades para a metalúrgica por conta da mineração ficaram no Mato Grosso, Goiás e Minas Gerais. Logo mais tarde cultivaram café, em Minas e no Espírito Santo. Os escravos também se fizeram presentes na agricultura do Rio Grande do Sul. Os serviços domésticos foram exercidos pelos escravos em todos os lugares, que eram divididos e organizados entre o complexo da casa grande e a senzala (SILVA FILHO e LISBOA, 2012).

As cidades brasileiras já independentes de Portugal atingiram um crescimento demográfico como a expansão econômica e financeira, principalmente as regiões litorâneas. Africanos libertos e seus descendentes como também os escravos, estavam presentes de forma significativa nessas cidades em grandes números, contribuindo para o crescimento econômico e financeiro das mesmas.

1.2 A INFLUÊNCIA CULTURAL AFRICANA NO BRASIL

A formação da cultura brasileira teve a participação de diferentes grupos de africanos, indígenas e europeus. Essas práticas culturais foram transmitidas e adaptadas às novas necessidades, conforme são identificadas em estudos desenvolvidos por vários historiadores. Ao decorrer do processo de transformação e transmissão de rudimentos culturais, alguns grupos culturais de matriz africana se mantiveram estáveis e permaneceram até os dias de hoje, enquanto outros grupos sofreram influências externas e conseqüentemente mudanças em seus elementos culturais.

Algumas influências culturais encontram-se presentes na ordem material, no desenho de casas, no conhecimento das plantas medicinais, como também nos instrumentos de uso no trabalho, na religião e no lazer, esses elementos sofreram mudanças internas e externas (SILVA FILHO e LISBOA, 2012). É notório que os africanos possuem culturas milenares que foram e ainda são desenvolvidas em localidades diferentes e períodos históricos específicos e tinham um convívio de múltiplas experiências com a natureza.

Etnias africanas foram transportadas para o Brasil durante quatro séculos, para serem escravos em território brasileiro e, povoar o país juntamente com os europeus e indígenas que já habitavam o Brasil. Os africanos foram influentes no processo de formação da sociedade brasileira. As etnias africanas tinham por características uma visão unificada do universo. Segundo Silva Filho e Lisboa

(2012), essas características eram compostas por um mundo natural (natureza) e um mundo social (bem-estar das pessoas), para eles, esses dois mundos devem sempre estar em harmonia, pois sem a preservação e respeito com a natureza não seria possível ter uma vida social saudável, como também não seria possível ter uma vida sã sem uma natureza saudável.

Para os africanos, existe ainda outro princípio que é o da *força vital* que é a energia inerente aos seres vivos, sem ela não poderiam manter uma integração, uma união. Essa força vital todo indivíduo traz para a vida e se realiza numa só energia, o axé.

Axé pra todo mundo

Axé, axé, axé pra todo mundo, axé

Muito axé, muito axé

Muito axé pra todo mundo, axé

- Eu, negro brasileiro

Desejo pra esse Brasil

De todas as raças

De todos os credos

Axé

Axé, axé, axé pra todo mundo, axé [...]

Martinho da Vila. Festa da raça, 1988, CBS.

A matriz africana está presente ao compor a cultura brasileira, na religiosidade, na musicalidade, na oralidade, na culinária e na dança, ficando assim registrado o modo de ser brasileiro pelas suas influências. Historicamente, esses valores foram preservados e recriados em comunidades de resistência ao permanecerem em localidades com seus costumes transmitidos de geração para geração, que é o caso das Comunidades Quilombolas na atualidade.

Contudo, percebe que por meio das manifestações de lazer, religiosidade, entre outros atributos culturais como a umbanda, o candomblé, a capoeira e as rodas de samba, tudo se constrói em uma circularidade de valores herdado pelos africanos e que estão presente na vida brasileira. “As danças, ao refletirem a valorização da corporeidade, da ludicidade e da musicalidade, têm muita importância

na África, estando presente no nascimento, na morte e no plantio” (SILVA FILHO; LISBOA, 2012, p. 26).

FIGURA 2 – CAPOEIRA: DANÇA AFRICANA



Fonte: www.visiteabahia.com.br

As atividades culturais de raiz africanas realizadas no Brasil, normalmente são executadas em círculos com os participantes em volta, essas danças no Brasil, foram recriadas e transferidas do sagrado para o profano. Alguns exemplos são: o *maculelê* que é representada como uma dança de luta com bastões; o *reisado* é uma dança de ritos popular profano-religiosa tendo origem portuguesa, mas mesclada aos ritos africanos; o *coco*, uma dança de fileiras mistas ou de roda, normalmente tendo um participante ao centro que canta integrando o grupo na cantoria, como interpelando e recebendo respostas; e a *capoeira*, dança que contém técnicas de ataque e de defesa com ritmos dançantes e cantados. A capoeira teve seu percurso inicial na Bahia com os bantos que iam chegando ao Estado e treinavam as lutas disfarçando com as músicas tradicionais. (ARAÚJO, 2006)

1.3 SURGIMENTO DOS QUILOMBOS NO BRASIL – A GRANDE CONQUISTA: O QUILOMBO

A dispersão de povos africanos, chamada de **diáspora africana**, aconteceu em consequência de interesses econômicos envolvendo a utilização de sua mão de obra em outros continentes. Tudo isso transformou o destino de homens e mulheres, transformando-os em escravos ao chegarem no Brasil. Contudo, ao perceberem o tráfico de negros e a escravidão tomando o fôlego dos negros recém-chegados da África, foi necessário encontrar meios de se agruparem de alguma forma e em algum lugar para fortalecerem suas forças contra a escravidão que invadia o País. Contudo, destaco a construção dessas comunidades do ponto de vista de alguns autores, segundo Silva Filho e Lisboa,

Um ponto de partida para superar a condição escrava foi agrupar um número suficiente de indivíduos para organizar comunidades com características por eles reconhecidas, tornando-se companheiros a abraçar e evocar elementos culturais comuns. Entre outras comunidades, como as irmandades e as casas de culto, surgiram os quilombos, baseados em experiências de sobrevivência social para se sobrepôr às perdas de identidades causadas pela escravidão. (2012, p. 27)

No uso da mão de obra escrava na construção da sociedade brasileira, obrigou os senhores a conviverem com as estratégias de resistências realizadas pelos os africanos e afrodescendentes. Os escravos tinham certa autonomia em suas tarefas do cotidiano, como morar próximo de familiares, visitar seus companheiros em outras fazendas, poderia cultivar em suas roças e poder vender seus produtos cultivados.

Entretanto, esses escravos trabalhavam muito, pois existia uma sociedade de economia rural e atitude de latifundiários, com isso os escravos acabavam morrendo por maus tratos, morriam cedo e dificilmente conseguiam ascensão social, mesmo que estivessem libertos. Os estudos realizados no século XIX sobre a sociedade escravista apontam que em média a cada mil escravos somente seis indivíduos conseguiam a carta de **alforria**⁴. Essa situação explica as lutas, as rebeliões e as fugas que muitas vezes chegavam a ter assassinatos dos

⁴ Carta de liberdade obtida pelo escravo, documento de valor legal, registrado em cartório.

senhores e feitores das fazendas, em algumas ocasiões as rebeliões eram fortes que necessitavam da intervenção da polícia para não ocorrerem grandes tragédias.

Diante dessas circunstâncias, os escravos se rebelavam e entravam em fuga, se refugiando em lugares distantes das fazendas e era comum a criação de comunidades no meio da mata, onde se escondiam, dessa maneira foram criados os *mocambos*⁵ que posteriormente tornavam-se *quilombos*. A organização dos escravos se deu pelo aumento da quantidade dos fugitivos e pelo fato de conseguirem viver longe das fazendas e terem seu próprio sustento.

A região Nordeste, no final do século XVI, empregavam aproximadamente 15 mil escravos na empresa açucareira, estes escravos eram envolvidos com o plantio, a colheita e o beneficiamento da cana de açúcar. Eles trabalhavam dia e noite, principalmente nos meses da safra durante os meses de agosto a maio (SILVA FILHO; LISBOA, 2012). O padre jesuíta João Antônio Andreoni Antonil (CAMPOS, 1996, p. 42), viu o quanto o escravo significava para a colonização e ressaltou: “Os escravos são as mãos e os pés do senhor de engenho, porque sem eles no Brasil não é possível fazer, conservar e aumentar fazenda, nem ter engenho corrente”. Todos esses fatos motivavam os escravos a constantes fugas para a mata, longe das fazendas dos senhores para terem sua liberdade.

No romance histórico *Um defeito de cor*, da escritora Ana Maria Gonçalves, relata a trajetória de uma negra, seu sofrimento desde a captura na África, passando pela escravidão no Brasil até sua alforria e seu retorno à África no final do século XIX. No romance, a autora destaca situações do cotidiano, como as fugas e perseguições. Vejamos a seguir um trecho do relato da escrava alforriada que nos conta o romance,

De repente, vimos surgir do meio da mata, na direção do outro engenho, alguns grupos de pretos correndo de cães e de tiros, gritando palavras como liberdade, morte aos brancos e justiça. Eles se desviaram de onde estávamos, evitando os empregados que nos vigiavam. Mas isso nem sempre seria preciso, pois eles estavam mais preocupados em não permitir que fugíssemos do que em tentar recuperar os fujões alheios. [...] Entre os três que conseguiram fugir, um eu conheci, era o Aprigio, de quem falavam

⁵ O primeiro termo usado no Brasil para agrupamentos de fugitivos, na língua **quimbundo** (Língua falada pelos grupos de ambundos e seus vários subgrupos: andongos, biênios, dembos, matambas, ambacas, falantes de quimbundo), foi “mocambo”, que significa esconderijo. No século XVIII o tempo “kilombo” foi usado na África central para designar sociedades de jovens guerreiros iniciados e agrupamentos de diferentes povos. Foi adotado pelos grupos jagas, africanos centro-ocidentais nômades que viviam na região de Angola, desde o século XVII, para designar seus acampamentos.

que tinha o corpo fechado e que já estava tramando fuga havia algum tempo. Os dois outros eram um Igbo, que eu não conhecia, e o Manuel Tupe, um pescador (GONÇALVES, 2006, *apud* SILVA FILHO; LISBOA, 2012, p. 29).

Geralmente os quilombos eram próximos de locais que os habitantes pudessem manter relações socioeconômicas com os demais que por ali habitavam. Mesmo os quilombos distantes da cidade, estes não ficavam isolados, pois conseguiam se integrar à economia local, ou seja, das cidades circunvizinhas aos quilombos, fornecendo benefícios agrícolas que eram produzidos nas próprias comunidades mesmo que de forma pequena em suas roças e terras, mas dessa maneira tinham acesso ao comércio formal (SILVA FILHO; LISBOA, 2012).

Os quilombos tiveram média e/ou longa duração até a abolição da escravidão negra, ou seja, eles não eram fundados e logo depois destruídos pelas forças do governo ou dos senhores de engenho. Tiveram várias formas de aquilombamento⁶ temporário, uns criavam para protestar contra os senhores, outros formados por grupos de fugitivos que assaltavam fazendas e povoados, e ainda os aquilombamentos permanentes, que apesar de sofreram com as perseguições, conseguiam manter relações respeitadas com a população da região, e assim conquistavam a **territorialidade**⁷.

Os quilombos fizeram e fazem parte da história do Brasil, não diria desde o século XVII até a abolição da escravatura em 1888, mas sim desde o referido século até os dias atuais com suas lutas, conquistas, reconhecimento e respeito para com essas comunidades que tanto fizeram pelo crescimento do nosso País. Com suas trajetórias das atividades econômicas e culturais, ganharam espaço em quase todas as regiões da Federação Brasileira. Contudo, ressaltaremos a história de uma das maiores e mais conhecidas comunidades quilombolas do Brasil.

1.3.1 O Quilombo dos Palmares

A **Comunidade dos Palmares**, localizada hoje na divisa do Estado de Pernambuco e Alagoas, onde em 1605 era conhecida como Serra da Barriga – hoje

⁶ Que se refugiou em quilombos, reunir-se, agrupar-se.

⁷ É o esforço coletivo de um grupo social para ocupar, usar, controlar e se identificar com uma parcela específica de seu ambiente, convertendo-o assim em seu território. (SILVA FILHO; LISBOA, 2012)

Estado de Alagoas e até final do séc. XVI pertencente a Pernambuco, situada no município de União dos Palmares – e que abrigava escravos fugitivos. “Em 1612, [...] o agrupamento cresceu e ficou conhecido com o nome de **Palmares**, que não era apenas um quilombo, mas um conjunto formado por nove ou mais comunidades que compunham o grande Palmares” (SILVA FILHO; LISBOA, 2012, p. 34).

FIGURA 3 – LOCALIZAÇÃO DA COMUNIDADE DOS PALMARES



Fonte: <http://100porcentoaprendizagem.blogspot.com.br/2013/11/quilombo-dos-palmares.html/2013>

Os historiadores explicam que entre 1624 e 1654, os holandeses que “invadiram” o Nordeste Brasileiro com o objetivo de tirarem proveitos da empresa açucareira e aumentarem a produção dos engenhos, incidindo uma carga de trabalho ainda maior aos escravos, fato este que levou a um aumento de fugas dos escravos para os quilombos, ocasionando assim uma evasão significativa dos engenhos. A rivalidade que existia entre holandeses e portugueses contribuiu para o crescimento da população de Palmares, confirmando e reafirmando sua permanência. Contudo, em 1654 houve a expulsão dos holandeses e se intensificaram os ataques dos portugueses com as comunidades de Palmares, com o objetivo de terem domínio de toda região.

Na época, o Quilombo dos Palmares governado por Ganga Zumba, primeiro líder durante o período de 1656 a 1678 e conhecido como “grande senhor” vivia sofrendo ameaças do governo de Pernambuco alegando destruir o quilombo. No período dos conflitos, o líder de Palmares Ganga Zumba foi morto durante os ataques, e seu sobrinho Zumbi assumiu o posto em que comandou a partir de 1687, um período intenso de guerras.

Em 1692, o bandeirante paulista Domingos Jorge Velho delegou invasões a Palmares, cercaram e atacaram o quilombo com o objetivo de matar todos seus membros. Os confrontos eram liderados por Zumbi, que teve o apoio dos quilombos que ali viviam, defenderam bravamente sua liberdade, muitos morreram na luta contra os bandeirantes, “[...] e em quarenta e dois dias destruiu o quilombo. Muitos fugiram e outros morreram, dentre eles Zumbi, encontrado morto em 1695” (SILVA FILHO; LISBOA, 2012, p. 35). O Quilombo dos Palmares acolheu por mais de um século os que fugiam da escravidão na região, foi o maior centro de resistência negra no Brasil Colonial. Palmares representava um desafio permanente para os senhores de engenho, pois era um sinal concreto de que a vida em liberdade era possível para o escravo fugitivo.

O símbolo da resistência negra à violência da escravidão é a memória viva de Zumbi que permanece até hoje. O dia de sua morte, 20 de novembro, é lembrado atualmente como o Dia da Consciência Negra. Transpondo os fatos do passado ao presente, as lutas dos movimentos negros ainda persistem e proporcionam conquistas sociais que dia após dia tende a serem alcançados ainda mais benefícios em prol da população que vivem em Comunidades Quilombolas.

1.3.2 Quilombolas no Nordeste Brasileiro

O Nordeste é onde se concentra a maior quantidade de comunidades quilombolas de todo território brasileiro. Possui centenas de comunidades negras de lutas e resistência cultural, com características próprias, notórias nos costumes, nas tradições, nas festividades e nas manifestações religiosas. Os quilombolas são detentores de um patrimônio cultural rico e valioso, que infelizmente é desconhecido por muitos (MAIA, 2012).

No Nordeste brasileiro, por toda abundância dos recursos naturais, os colonizadores estabeleceram no estado da Bahia, em 1549, séc. XVI, o Governo

Geral do Brasil no referido Estado. Essa colonização se expandiu por meio de expedições armadas adentrando o Norte do País.

No final do séc. XVI, então Sergipe, Pernambuco, Rio Grande do Norte e Paraíba já tinham sido incorporados ao território conquistado. A chegada a Sergipe, por sua vez, abriu o caminho para o sertão e, dele, os portugueses chegaram até o Rio Paraíba. No Maranhão, em expedições contra os franceses, os primeiros colonizadores desbravaram o litoral e parte do sertão (MAIA, 2012, p. 20)

Sempre avançando pelo Norte, em meados do início do séc. XVII, em 1610, os portugueses chegaram ao Ceará até conquistaram o Estado do Pará. Durante o período de 1624 a 1654, os holandeses formaram colônias, passando a dominar todo o litoral entre o Rio São Francisco, Pernambuco, então sede do Governo Holandês, e o Rio Grande do Norte, indo até o Ceará e o Maranhão, onde expulsaram os franceses.

Em grandes lutas contra os holandeses, o colono português, o negro e o indígena, os três elementos da formação histórica nordestina, recuaram para o interior, através das “entradas” pelos sertões do Nordeste.

Hoje o Nordeste abrange nove Estados no território nacional, sendo uma das cinco regiões do Brasil. A região Nordeste tem uma área total de 1.553.917,1km². Vejamos quadro a seguir:

QUADRO 2 – RELAÇÃO DOS ESTADOS E CAPITALS

ESTADO	CAPITAL	ÁREA TOTAL (em km ²)	POPULAÇÃO
Maranhão (MA)	São Luís	331.935,507	6.574.789
Piauí (PI)	Teresina	251.576,644	3.118.360
Ceará (CE)	Fortaleza	148.920,538	8.452.381
Rio Grande do Norte (RN)	Natal	52.810,699	3.168.027
Paraíba (PB)	João Pessoa	56.469,466	3.766.528
Pernambuco (PE)	Recife	98.146,315	8.796.448
Alagoas (AL)	Maceió	27.779,343	3.120.494
Sergipe (SE)	Aracaju	21.918,354	2.068.017
Bahia (BA)	Salvador	564.830,859	14.016.906

Fonte: IBGE, Censo 2010, /N GASPAR, (2011).

Como observamos no quadro, os Estados mais populosos do Nordeste são Bahia, Pernambuco e Ceará, que juntos representam 60% do total de habitantes de toda a região. O Nordeste pode ser dividido em quatro grandes regiões naturais e geográficas: mata, agreste, sertão e meio-norte (GASPAR, 2011).

A região da mata e do litoral estende-se do Rio Grande do Norte até o sul da Bahia. Nela se concentra uma grande parte da população do Nordeste, sendo considerada a mais importante com suas atividades industriais e agrícolas. No litoral a temperatura média é de aproximadamente 25°C, com variações de acordo com as estações. É no litoral que estão localizadas as capitais dos Estados do Maranhão, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe e Bahia, todas cidades construídas à beira-mar, sendo o Piauí o único estado que sua capital não é situada no litoral.

O agreste é uma região de transição entre mata e o sertão, com áreas muito secas e úmidas, a paisagem do agreste se caracteriza pela diversidade, entre trechos de altitude elevada, expostos aos ventos úmidos do Sudeste, onde surgem os *brejos*, com condições de umidade e temperaturas amenas. Fora dos brejos, que antes era floresta, hoje predomina a agricultura, e é onde se encontra a *caatinga* (GASPAR, 2011).

A região do sertão e o litoral do Nordeste ocupam aproximadamente 49% de toda região. É considerada a região mais tipicamente nordestina, pois não se encontra similar em outra parte do território brasileiro. Todo sertão possui um clima quente, com temperaturas médias anuais de 25°C, e duas estações bem definidas: uma chuvosa, durante os meses do verão e do outono, e outra mais longa e seca, que se estende pelos meses correspondentes ao inverno e a primavera.

A região meio-norte abrange uma grande parte dos Estados do Piauí e do Maranhão, onde predominam os cerrados e as florestas de cocais. É também uma área de pecuária extensiva em grandes campos. Pode ser considerada como uma região de transição entre o Nordeste, o Norte e o Centro-Oeste do Brasil. A agricultura na região meio-norte é pobre, destaca-se apenas a produção de arroz nos vales dos rios perene e a pecuária de bovinos da área do cerrado. O extrativismo vegetal é uma característica forte dessa região, com a coleta do babaçu e da carnaúba que são extraídos para inúmeras funções e exportados para todo Brasil e outros países, mas a agropecuária é a principal atividade econômica do Nordeste.

A mineração é uma área bastante forte nessa região, a produção de minerais é utilizada como adubo em algumas plantações. Na Bahia encontra-se a principal zona produtiva de petróleo da região Nordeste, mas foram descobertos essa produção em outros Estados como em Alagoas, Rio Grande do Norte e Sergipe. Na costa do Rio Grande do Norte e Ceará existe a mais importante área de cristalização de sal marinho do País. (GASPAR, 2011).

Na região Nordeste destaca-se pela a riqueza de matérias-primas, favorável ao desenvolvimento dos escravos que se refugiavam em comunidades quilombolas. Lugar onde tinham como plantar e usufruir de suas plantações.

No Nordeste Brasileiro, o Estado do Maranhão foi o que mais importou escravos, pois na época era um dos principais centros econômicos brasileiros, durante o século XVII até metade do século XIX, neste período “chegou a exibir o mais elevado percentual de escravos no Brasil – 66,6%” (MAIA, 2012, p.27).

Hoje, os Estados com o maior número de comunidades quilombolas certificados no Nordeste são os Estados do Maranhão e Bahia. Em todo Nordeste há comunidades de forte resistência e lutas pelos seus direitos que foram adquiridos ao longo dos tempos.

1.4 TRAJETÓRIAS LEGAIS DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS NO BRASIL

Ainda que as comunidades quilombolas historicamente estejam presentes no Brasil desde o século XVI, a regularização dessas comunidades com a elaboração de leis específicas ocorre a partir da Constituição Federal de 1988. Os Arts. 68 e 216 é o ponto de partida, que se originam as demais legalidades do povo quilombola, principalmente no que diz respeito à educação e a regularidade territorial das comunidades. A política de educação escolar das Comunidades Quilombolas tem por objetivo a ampliação e qualificação da oferta de educação básica em todas as comunidades, contemplando as especificidades da história, tradições, vivência, cultura e a inserção no mundo do trabalho, próprios das populações quilombolas.

O reconhecimento dos Remanescentes de Quilombos feito pela **Constituição Federal de 1988** é uma das conquistas sublimes para alguns resultados já alcançados por essas comunidades. A elaboração das leis, decretos, emendas, pareceres e resoluções, são procedentes da confiabilidade que trata a CF de 1988 no Art. 216 e o que ressalta o **Ato das Disposições Transitórias**

Constitucionais – ADTC, no Art. 68, também da Constituição Federal. O art. 216, inciso V, parágrafo 5º da Constituição Federal de 1988 ressalta o seguinte,

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

[...]

V – os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

[...]

§ 5º Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos.

O contexto que compõem o art. 216 é oportuno ao tratamento, preservação e respeito às Comunidades Quilombolas, tendo em vista a composição patrimonial cultural que essas comunidades têm, de maneira que se resguardam às suas identidades, à sua origem histórica, às lutas e conquistas de longos anos, portanto cabe ao poder público a proteção e cuidado com a preservação da cultura Afro-brasileira.

Para o amparo legal das comunidades quilombolas, ainda na CF de 88, no Ato das Disposições Transitórias Constitucionais – ADTC, aborda no art. 68 a responsabilidade de direitos à ocupação de terras das comunidades,

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

Esse artigo que trata no ADTC resguarda os descendentes de quilombolas a demarcação e a titulação das terras ocupadas pelas comunidades, esse reconhecimento pela Constituição Federal de 88, faz garantir outros direitos aos quilombolas, tendo em vista a sua ocupação territorial regulamentada junto ao governo federal. Após as conferências feitas pela Fundação Cultural dos Palmares⁸ nas áreas ocupadas por quilombos e levadas a análises territoriais junto ao INCRA⁹,

⁸ Criada em 1988, a Fundação Cultural Palmares, instituição pública vinculada ao Ministério da Cultura, que tem como objetivo proteger, preservar e disseminar a cultura afro-brasileira, visando à inclusão e o desenvolvimento da população negra.

⁹ O Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA é uma autarquia federal cuja missão prioritária é **executar a reforma agrária e realizar o ordenamento fundiário nacional**. Criado pelo Decreto nº 1.110, de 9 de julho de 1970, atualmente o Incra está implantado em todo o território nacional por meio de 30 superintendências regionais.

órgão ligado ao Governo Federal. As terras são entregues legalmente aos membros dessas comunidades que estão espalhadas por quase todo território brasileiro.

Outra conquista obtida – que não devemos deixar de citar – e que consta na Constituição, foi a definição do racismo como crime inafiançável e imprescritível. Os artigos que seguem,

Art. 4º A República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios:

[...]

VIII – repúdio ao terrorismo e ao racismo;

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

[...]

XLII – a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei;

Essas conquistas tem um percurso histórico que resultam grande valor, pois são lutas de anos em defesa de uma conquista que é direito de todos: o respeito. Os quilombolas sofrem grandes preconceitos desde o momento em que eles são reconhecidos como remanescentes de quilombos ao fato de serem afrodescendentes, fato esse que deveria gerar orgulho a uma nação – capitalista – que foi “gerada” e constituída a partir dessas pessoas que eram marginalizadas a viverem em situação de escravidão para benefício e crescimento dos senhores capitalistas donos de terras e fazendas neste País.

1.4.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB Nº 9.394/1996 alterada pela Lei Nº 10.639/2003

Para a oferta da educação básica nas escolas do campo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB traz peculiaridades referentes às comunidades que vivem afastadas da cidade, como escolas do campo, indígena e quilombolas, enfatizando a adequação às culturas da vida rural de cada região ou comunidade, como também a adequação do calendário escolar de acordo com o ciclo agrícola. A LDB ressalta em seu Art. 28 sobre a oferta dessa educação básica nas escolas rurais:

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

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

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

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

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

Contudo, percebemos em seu parágrafo único do artigo mencionado que o fechamento dessas escolas do campo, indígena e quilombola, considerará partindo de uma justificativa vinda da Secretaria de Educação, em que será feito a análise do impacto que isso causará com o fechamento das escolas em comunidades quilombolas.

A **Lei 10.639/2003**¹⁰ foi criada com o intuito de alterar a LDB, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação Básica de todo País. Ainda assim, acredita-se que existam escolas que não fazem o que a lei orienta e exige. Portanto, essas escolas não cumprem o papel de levar às crianças um novo conhecimento cultural em prol de um respeito mútuo e coletivo (MAIA, 2012). A lei destaca ainda um objetivo geral claro e direcionado a uma mudança nas salas de aula em escolas brasileiras, segue relatando a pretensão de,

Promover a valorização e o reconhecimento da diversidade étnico-racial na educação brasileira a partir do enfrentamento estratégico de culturas e práticas discriminatórias e racistas institucionalizadas presentes no cotidiano das escolas e nos sistemas de ensino que excluem e penalizam crianças, jovens e adultos negros e comprometem a garantia do direito à educação de qualidade de todos e todas.

Para que essa conquista seja alcançada em sua totalidade, é indispensável um programa de formação de professores que realmente se preocupe

¹⁰ A Lei n. 10.639/2003 pode ser considerada um ponto de chegada de uma luta histórica da população negra para se ver retratada com o mesmo valor dos outros povos que para aqui vieram, e um ponto de partida para uma mudança social. Na política educacional, a implementação da Lei n. 10.639/2003 significa ruptura profunda com um tipo de postura pedagógica que não reconhece as diferenças resultantes do nosso processo de formação nacional. Para além do impacto positivo junto à população negra, essa lei deve ser encarada como desafio fundamental do conjunto das políticas que visam a melhoria da qualidade da educação brasileira para todos e todas (Lei 10.639/03, p. 10)

em pautar no currículo o que a historiografia¹¹ omitiu durante séculos. Mas, para ser analisado e estudado o papel do negro na história do Brasil é necessário que esse assunto seja articulado entre educadores, diretores, corpo pedagógico, juntamente com os membros das comunidades. Esse repasse de ensinamento aos alunos das escolas não é somente para os negros e/ou as comunidades remanescentes de quilombolas, mas sim todos são convocados para fazer uma releitura do negro na história brasileira, para se ter uma compreensão dessa história em sua totalidade de reafirmamento e respeito.

1.4.2 Parecer CNE Nº 16/2012 e Resolução Nº 8/2012

A educação escolar quilombola, vem ao longo dos anos tentando ganhar cada vez mais espaço dentro das Comunidades Quilombolas. Isso porque alguns conhecimentos das benfeitorias dessa educação não foram compartilhados no entorno de suas comunidades.

Com isso, foi elaborado o Parecer do Conselho Nacional de Educação – CNE nº 16/2012 juntamente com a Resolução nº 8/2012 que juntos formam as **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola – DCNEEQ** que vêm com o intuito de dar suporte e orientação à comunidade acadêmica em escolas de comunidades quilombolas para que sejam atrelado no processo de ensino e aprendizagem os conhecimentos necessários para uma educação diferenciada que precisa perpassar por estas comunidades, contribuindo com os seus ensinamentos culturais e enriquecendo a valorização para sociedade, de maneira que esta conheça e respeite as Comunidades Remanescentes de Quilombolas. Diante disso, nos debruçamos nos conceitos que alguns autores trazem sobre os remanescentes de quilombolas.

De acordo com O'Dwyer (1995) o termo *quilombo* não se trata de grupos isolados ou de uma população estritamente homogênea, como também não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal, e nem são comunidades rebeladas, mais sim constituem-se em grupos que desenvolvem práticas cotidianas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de

¹¹ Trabalho de estudar e descrever a história de uma época, de uma nação, de um acontecimento histórico, realizado pelo historiador (AULETE, Caldas. DICIONÁRIO ESCOLAR DA LÍNGUA PORTUGUESA).

vida característicos. Para Arruti (2006) o conceito de quilombolas ampliou ao passar dos tempos, ele destaca que,

São grupos que desenvolveram práticas de resistência, na manutenção e reprodução de seus modos de vida. A territorialidade e a identidade são definidas por uma referência histórica comum, construída a partir de vivências e valores partilhados, pela sazonalidade das atividades agrícolas, extrativas e outras, e por uma ocupação de espaços que teria como base os laços de parentesco e vizinhança, assentados em relações de solidariedade e reciprocidade. (ARRUTI, 2006, p. 28)

No entanto, o termo *quilombola*, esconde vários contextos de relutância de africanos e seus descendentes na formação e defesa de territórios étnicos, surgidos a partir de terras doadas, compradas ou abandonadas, entre outras origens. Com a Constituição de 1988, o Estado brasileiro admite a existência das Comunidades Remanescentes de Quilombos (Art. 68, CF, 1988), garantindo-lhes o direito à identidade e à perpetuidade cultural (Art. 216, CF), como já mencionado.

Reiterando que no Brasil, a Lei Federal 10.639/2003, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar da educação básica. As Diretrizes Curriculares Nacionais criam para Educação das Relações Etnicorraciais que estabelece a inclusão de conteúdos sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira no currículo e orienta novas práticas e atitudes pedagógicas no processo de formação nacional. Vejamos a seguir o conceito de quilombos no Decreto nº 4.887/2003 e sobre a regularização territorial dos mesmos.

1.4.3 A Regularização das Comunidades Quilombolas a partir do Decreto Nº 4.887/2003

O decreto nº 4.887 de 20 de novembro de 2003, foi criado com base no Art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988. Esse decreto veio com o intuito de regulamentar o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades quilombolas em todo território brasileiro. Como segue:

Art. 1º Os procedimentos administrativos para a identificação, o reconhecimento, a delimitação, a demarcação e a titulação da propriedade definitiva das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos, de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, serão procedidos de acordo com o estabelecido neste Decreto.

O decreto ainda traz como conceituam e consideram os remanescentes de quilombos a fim de ter seus benefícios alcançados com seu auto reconhecimento enquanto quilombolas, como também os critérios de territorialidade, e a competência do Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA, por meio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA. Para uma melhor compreensão deste decreto, segue alguns artigos:

Art. 2º Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.

§ 1º Para os fins deste Decreto, a caracterização dos remanescentes das comunidades dos quilombos será atestada mediante autodefinição da própria comunidade.

§ 2º São terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos as utilizadas para a garantia de sua reprodução física, social, econômica e cultural.

§ 3º Para a medição e demarcação das terras, serão levados em consideração critérios de territorialidade indicados pelos remanescentes das comunidades dos quilombos, sendo facultado à comunidade interessada apresentar as peças técnicas para a instrução procedimental.

Art. 3º Compete ao Ministério do Desenvolvimento Agrário, por meio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, a identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas pelos remanescentes das comunidades dos quilombos, sem prejuízo da competência concorrente dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º O INCRA deverá regulamentar os procedimentos administrativos para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas pelos remanescentes das comunidades dos quilombos, dentro de sessenta dias da publicação deste Decreto.

[...]

Art. 4º Compete à Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, assistir e acompanhar o Ministério do Desenvolvimento Agrário e o INCRA nas ações de regularização fundiária, para garantir os direitos étnicos e territoriais dos remanescentes das comunidades dos quilombos, nos termos de sua competência legalmente fixada.

Art. 5º Compete ao Ministério da Cultura, por meio da Fundação Cultural Palmares, assistir e acompanhar o Ministério do Desenvolvimento Agrário e o INCRA nas ações de regularização fundiária, para garantir a preservação da identidade cultural dos remanescentes das comunidades dos quilombos, bem como para subsidiar os trabalhos técnicos quando houver contestação ao procedimento de identificação e reconhecimento previsto neste Decreto.

Art. 6º Fica assegurada aos remanescentes das comunidades dos quilombos a participação em todas as fases do procedimento administrativo, diretamente ou por meio de representantes por eles indicados.

Os artigos mencionados além de enfatizar o conceito dos remanescentes de quilombos para a regularização destes junto ao INCRA e Fundação Cultural dos Palmares, o mesmo ainda mostra que compete também o Ministério da Cultura por meio da Fundação Cultural dos Palmares, acompanhar todos os procedimentos realizados pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário e o INCRA. Esse acompanhamento é para garantir a preservação da identidade cultural dos remanescentes dos quilombolas. Destacando que o INCRA deverá regulamentar os procedimentos administrativos para essa identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras do povo quilombola. E as pessoas da comunidade tem o direito de acompanhar todo o processo administrativo para assegurar-lhes seus direitos.

Segundo Gomes (2013) no momento em que o decreto traz a definição de quilombos, apoia-se ao texto do Decreto nº 4.887 de 20 de novembro de 2003, que é considerada a definição mais completa nesse momento, mesmo que nenhuma é totalmente acabada, mas é a mais trabalhada politicamente e que existe um acordo político nessa definição. Mas até o momento, o Decreto nº 4.887 tem sido um parâmetro quando se pretende definir hoje o que é quilombos. Para sair de uma definição colonial de quilombos – que era aquela definição de agrupamento de escravos e nem era escravizados, era de escravos mesmos, fugidos – é saindo na contramão dessa definição que vamos entender. E na complementação desse conceito a resolução nº 8/2012, diz que, entende-se por quilombos:

(i) os grupos étnico-raciais que são definidos por auto-atribuição – esses grupos na sua vivência política, cultural, social, cada vez mais essa identificação, essa auto-atribuição ela vai sendo construída, identidade é construção. Segundo Gomes (2013) diz que,

Há muitas pessoas que fazem a leitura de oportunismo “ah, mais aquela comunidade nunca se viu quilombola, agora de repente tá reivindicando direitos?” Ora porque aquela comunidade vai acessando informação, o movimento quilombola e o movimento negro, as lideranças quilombolas vão circulando. Existem políticas hoje em nível nacional, coordenada pela secretaria de promoção de políticas da igualdade racial, que vão chegando até esses sujeitos, e eles vão compreendendo seu lugar histórico na sociedade e vão falar: “olha, aquilo tudo que estão falando ali, nós somos, nós temos!”, e a auto-atribuição é um processo que vai sendo construído.

Então, definidos por auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, e tem uma relação específica com aquele território, onde essas pessoas vivem com presunção de ancestralidade negra e relacionada com uma resistência à opressão histórica (passado escravista, desigualdade racial, junto com desigualdade econômica, etc). Aí a resolução traz mais uma:

(ii) comunidades rurais e urbanas (pois existem comunidades quilombolas rurais e urbanas):

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

Entende-se que não é somente uma questão fundiária, é uma questão do sentido que se dá aquela terra em que se vive isso é territorialidade. Então, essas comunidades, entendidas por quilombos:

b) possuem os recursos ambientais necessários à sua manutenção e as reminiscências históricas, ou seja, aquilo que se conserva na memória e que permitam perpetuar a sua memória.

E são:

(iii) comunidades rurais e urbanas que compartilham trajetórias comuns, possuem muitos laços de pertencimento, tradição cultural de valorização dos antepassados calcada numa história identitárias comum, entre outros.

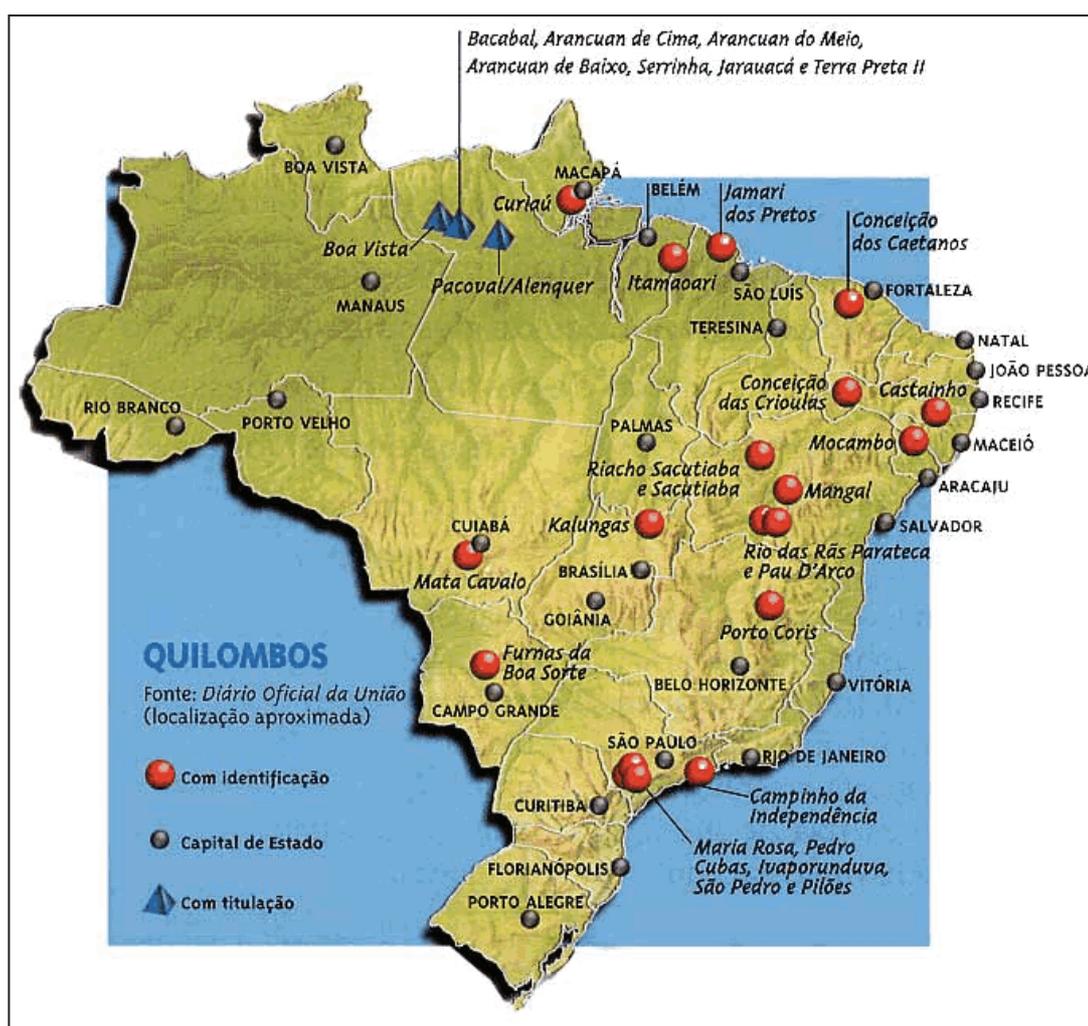
Então, percebemos que é uma definição de quilombos, que vai muito mais além do que pensar simplesmente em uma ligação com a escravidão, com o passado escravista. Esse é o conceito dos quilombos nos dias atuais e como foram ao longo da história se reconfigurando. É importante ressaltar que eles estão em um grupo maior de conceituação, legal, cultural e político e que são povos tradicionais.

1.4.3.1 Auto Definição, Auto Identificação e Auto Reconhecimento das Comunidades Quilombolas

A Fundação Cultural dos Palmares é o órgão responsável pela a emissão de uma certidão sobre essa auto definição. O processo para essa certificação obedece a norma específica desse órgão (Portaria da Fundação Cultural Palmares nº 98, de 26/11/2007).

Para a regularização de territórios quilombolas, as comunidades devem encaminhar uma declaração na qual se auto identificam enquanto comunidade remanescente de quilombo à Fundação Cultural Palmares, que expedirá uma Certidão de Auto reconhecimento em nome da mesma. Após a comunidade se auto reconhecer como CQ, que é o primeiro passo da regularização de uma comunidade, inicia-se a tramitação das exigências que a Fundação Cultural dos Palmares e o INCRA necessitam para a certificação da comunidade para posteriormente expedir a titulação das terras, que é o ultimo processo que garante mais ainda que as terras pertencem ao quilombo. Para entender melhor sobre a regularização das Comunidades Quilombolas, segue o mapa do território Brasileiro com a organização das Comunidades.

FIGURA 4 – QUILOMBOS COM IDENTIFICAÇÃO E TITULAÇÃO DE TERRAS



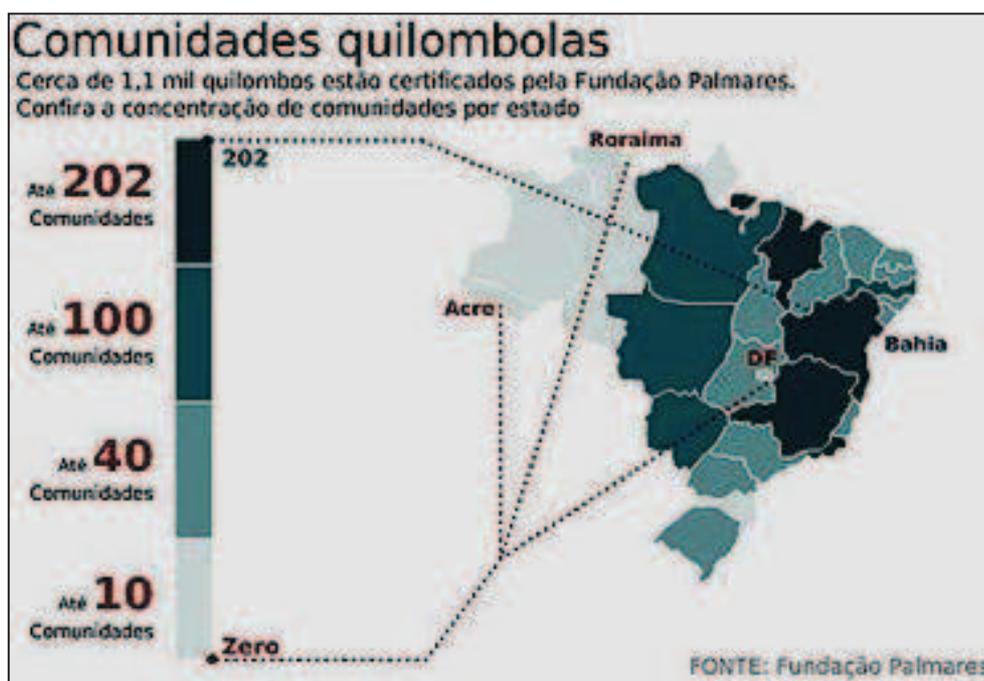
O Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, regulamenta o procedimento para **identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e**

titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o artigo 68, do Ato das Disposições Constitucionais Transitória, como já mencionado. A identificação é o momento que a CQ é identificada pela FCP, posterior a essa identificação, necessita do auto reconhecimento da própria comunidade para que a FCP reconheça essa comunidade como remanescente de quilombolas. A delimitação e demarcação são ações realizadas pelo INCRA, que delimita e faz suas demarcações territoriais das comunidades. Feito todo esse processo que leva alguns anos, após análises do INCRA, o mesmo pode expedir a titulação das terras da Comunidade Quilombola. A partir do Decreto 4.887/03 ficou transferida do Ministério da Cultura para o INCRA a competência para a delimitação das terras dos remanescentes das comunidades dos quilombos, bem como a determinação de suas demarcações e titulações.

1.4.4 Concentração populacional das comunidades por região

Para compreendermos melhor a concentração populacional dos quilombolas por Estado no País, segue o mapa do Brasil com quantidades de Comunidades Quilombolas divididas por Estado. Dados coletados através da Fundação Cultural dos Palmares.

FIGURA 5 – DISTRIBUIÇÃO DE COMUNIDADES POR REGIÃO



Fonte: Fundação Cultural dos Palmares

As comunidades quilombolas são constituídas por uma população negra rural ou urbana. A comunidade negra rural é uma comunidade que ainda vive afastada da cidade, conseguindo realizar seus plantios para sua sobrevivência. Já a comunidade negra urbana, são comunidades que a cidade já se aproximou e ficou próximo de seus territórios fazendo assim tornar-se uma comunidade urbana.

Essas comunidades se auto definem¹² junto ao INCRA e Fundação Cultural dos Palmares. A auto definição está relacionada a partir das relações com a terra, o parentesco, o território, a ancestralidade, as tradições e práticas culturais próprias. Estima-se que em todo território Brasileiro existam mais de três mil comunidades quilombolas.

Conforme o **artigo 2º do Decreto 4.887/2003**, “consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida”.

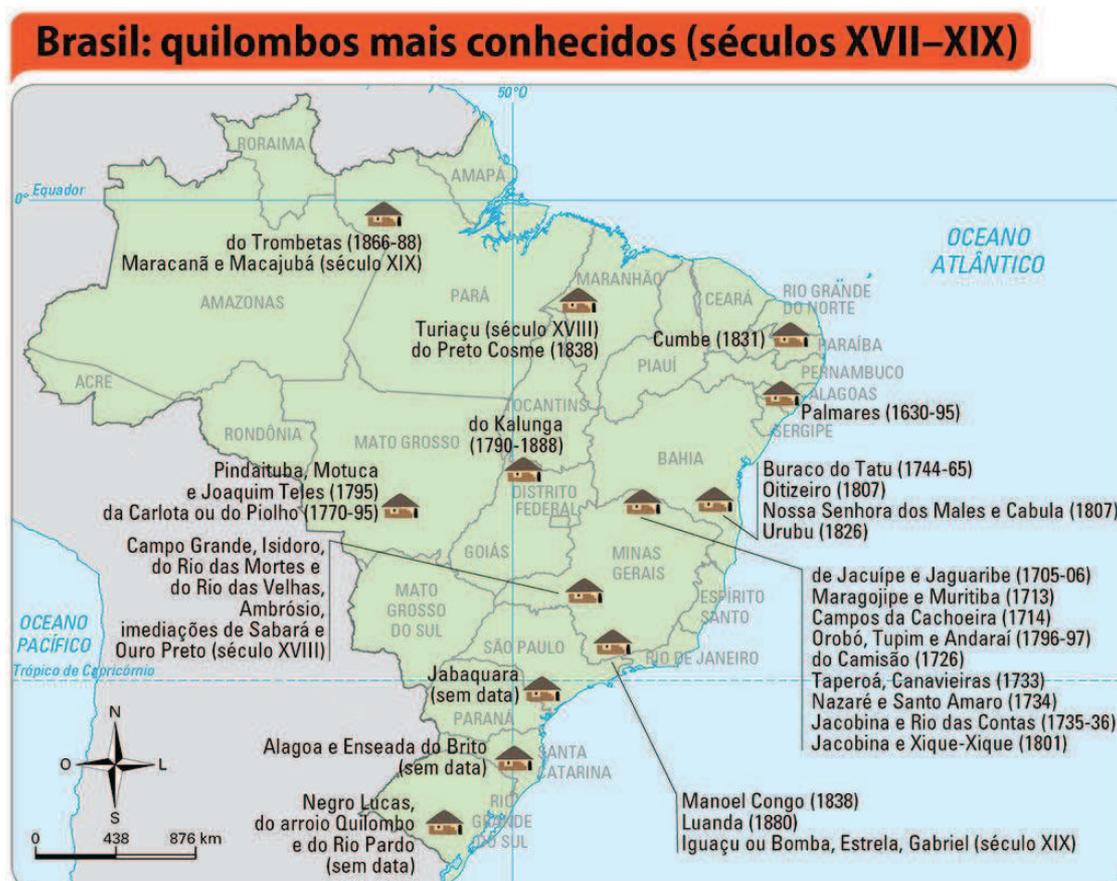
No dia 12 de março de 2004, o Governo Federal lançou o Programa Brasil Quilombola – PBQ¹³, como uma política de Estado para as áreas remanescentes de quilombos. O PBQ abrange um conjunto de ações inseridas nos diversos órgãos governamentais, com suas respectivas previsões de recursos, e as responsabilidades de cada órgão e prazos de execução. Dessas ações, a política de regularização é atribuição do INCRA¹⁴.

¹² É a própria comunidade que se auto reconhece “remanescente de quilombo”. O amparo legal é dado pela Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho, cujas determinações foram incorporadas à legislação brasileira pelo Decreto Legislativo 143/2002 e Decreto Nº 5.051/2004.

¹³ Lançado em 12 de março de 2004, o Programa Brasil Quilombola (PBQ) tem consolidado os marcos da política de Estado para as comunidades quilombolas. O PBQ visa melhorar as condições de vida, com destaque para as ações de acesso à terra, certificação, infraestrutura, saneamento, habitação, energia elétrica, saúde, educação, inclusão digital, desenvolvimento local e inclusão produtiva, segurança alimentar, Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico), assistência técnica e extensão rural quilombola, e direitos e cidadania das 2.4746 comunidades identificadas nas cinco regiões do país. (Dados da Fundação Palmares, atualizados em 23/02/2015).

¹⁴ Com a posse do novo governo, as atribuições de regularização das Comunidades Quilombolas estão passando por modificações.

FIGURA 6 – QUILOMBOS MAIS CONHECIDOS NO BRASIL



Fonte: <https://cidadaniaquilombolas.wordpress.com/2015/04/16/brasil-quilombos-mais-conhecidos-seculos-xvii-xix/> Gilmar Bitencourt, 2015.

1.5 PERCURSOS EDUCACIONAIS DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS

As escolas das Comunidades Quilombolas no Brasil enfrentam muitos desafios para terem uma educação que considere as especificidades da sua cultura, é bem verdade que umas até conseguem concretizar essa educação, contudo a maioria compõem-se dos mesmos currículos das escolas das cidades.

De acordo com o Censo Escolar, realizado em 2012 existem **240.992 alunos** matriculados nas escolas localizadas em comunidades remanescentes de quilombos, são atendidos por **12.371 professores**, atuando em **1.969 escolas**. Existem laboratórios de informática em 479 dessas escolas. A Região Nordeste é onde concentra 70,07% das matrículas. (SEPPIR¹⁵, 2012, *grifos nosso*).

¹⁵ Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR, fundada em 2003, foi um marco decisivo na mobilização da estrutura do Governo Federal em favor de um Brasil mais igual e mais inclusivo. A SEPPIR integrava o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e

A tabela a seguir mostra a quantidade de escolas, professores e alunos que frequentam Escolas Quilombolas no Brasil, sendo destacadas as regiões Nordeste, Sudeste, Norte, Sul e Centro-Oeste e seus respectivos Estados. Esses dados foram coletados através da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR, juntamente com o MEC/INEP/DEED/CSI. Esse levantamento mais atual foi realizado no ano de 2012.

TABELA 1 – DADOS ESCOLARES POR REGIÃO E ESTADOS

BRASIL/REGIÕES	UNIDADES DA FEDERAÇÃO	ESCOLA 2012	FUNÇÃO DOCENTE ¹⁶	MATRÍCULA 2012
Brasil		1.969	12.371	240.992
Norte	Rondônia	03	11	93
	Acre	0	0	0
	Amazonas	01	03	59
	Roraima	0	0	0
	Pará	288	1.248	22.337
	Amapá	01	209	2.759
	Tocantins	30	138	2.928
Total		323	1.610	28.239
Nordeste	Maranhão	558	3.034	73.831
	Piauí	51	251	4.037
	Ceará	29	202	4.036
	Rio Grande do Norte	18	89	1.512
	Paraíba	24	163	2.715
	Pernambuco	78	478	8.510
	Alagoas	34	340	7.520
	Sergipe	26	250	4.562
	Bahia	456	3.002	62.152
Total		1.274	7.809	168.875
Sudeste	Minas Gerais	145	916	12.702
	Espírito Santo	26	134	1.649

dos Direitos Humanos, fortaleceu a transversalidade das políticas, ampliando a capilaridade e a efetividade de nossas ações.

¹⁶ A definição de *função docente* admite que um mesmo professor possa ser contratado mais de uma vez no exercício de suas atribuições como regente de classe, na medida em que a produção da informação estatística focalize cortes ou estratos específicos, tais como turmas, etapas e modalidades de ensino, dependência administrativa da escola (federal, estadual, municipal ou privada), unidade da Federação, etc. Para cada um desses conjuntos, os resultados censitários identificam a duplicidade de contagem de docentes ocorrida em cada nível de agregação analisado (etapa ou modalidade de ensino, dependência administrativa, localização, turno, escola, turma ou disciplina) (INEP, 2009, p. 18).

	Rio de Janeiro	36	562	9.486
	São Paulo	24	191	3.071
Total		231	1.803	26.908
Sul	Paraná	05	53	616
	Santa Catarina	05	17	182
	Rio Grande do Sul	44	408	4.962
Total		54	478	5.760
Centro Oeste	Mato Grosso do Sul	07	88	1.150
	Mato Grosso	38	309	5.834
	Goiás	42	229	4.226
Total		87	626	11.210

Fonte: MEC/INEP/DEED/CSI

Conforme análise da tabela os maiores números de alunos matriculados encontram-se na Região Nordeste e logo em seguida a Região Norte. E com a *função docente* em primeiro lugar também a Região Nordeste e em seguida a Região Sudeste. Observa-se que a Região Sul é a que menos consta nos dados estatísticos, tendo em vista o crescimento tardio dos quilombolas nessa região, em consequência do povoamento mais de Europeus de origem Italiana, Alemã e Polonesa.

O crescimento se deu dessa forma tendo em vista que as grandes navegações com os escravos vindo da África atracavam nos maiores portos de produção açucareira, de minerais e outros trabalhos, concentrando-se entre os estados de Minas Gerais, Bahia, Maranhão, Pernambuco e Pará. Dessa maneira, a maioria dos escravos se instalavam nas áreas de maiores oportunidades de trabalho, como também aos que se refugiavam permanecendo nessas regiões ou circulavam por elas, concretizando assim as comunidades quilombolas ou se isolando dos demais, como já foi relatado.

2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NAS RECOMENDAÇÕES LEGAIS

Ocultar ou negar essa centralidade das diferenças ético-raciais na engrenagem de nossa história é empobrecê-la e empobrecer o pensamento e as políticas e diretrizes educacionais.

É empobrecer os currículos de educação básica e de formação docente.

(ARROYO, 2014, p. 209)

Nesta parte do estudo considero importante trazer as recomendações legais referentes à formação de professores e a prática pedagógica a ser desenvolvida nas escolas. Assim sendo, inicialmente apresento as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e as recomendações da Conferência Nacional de Educação de 2010. Em seguida trato do projeto político pedagógico e o currículo nas diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola como também recomendações para a organização das práticas pedagógicas nas escolas de comunidades quilombolas. Finalizo o capítulo com as recomendações para a formação de professores das EQ.

2.1 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E A CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE 2010

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola foram elaboradas com base nas orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica como também nas deliberações da Conferência Nacional de Educação – CONAE de 2010. O processo de elaboração incluiu audiências públicas organizadas pelo Ministério da Educação que contou com a participação da SEPPIR (Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República) e da SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) e uma Comissão Quilombola de Assessoramento composta por oito integrantes, sendo 04 Quilombolas, 01 pesquisadora da Educação Escolar

Quilombola, 01 representante da SECADI, 01 representante da SEPPIR, 01 representante da Fundação Cultural dos Palmares.

Nesse processo de elaboração, segundo as DNCEEQ, foram realizadas três reuniões em localidades diferentes, nos Estados do Maranhão e Bahia, como também em Brasília/DF. E encontramos evidências de que a comissão de elaboração deste documento foi primeiramente ouvir as demandas das comunidades para posteriormente elaborá-las. Essas evidências foram reafirmadas pela ex-ministra do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e Juventude, Profa. Dra. Nilma Lino Gomes, então relatora deste documento no período de sua elaboração, em 2012 e Membro da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/MEC) no mesmo período. Em palestra proferida por ela no dia 22 de março de 2013 sob o tema: “A importância da educação para as relações étnico-raciais e da educação escolar quilombola” como parte de uma Mesa Redonda sobre “As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola”, dando ênfase na Regulamentação da Educação Escolar Quilombola. Para Gomes (2013, 09’):

A educação escolar quilombola é uma “demanda histórica desse movimento social negro e quilombola”; “ela questiona, ela indaga o CURRÍCULO, e nós entendemos que a educação escolar quilombola ela é uma forma de ação afirmativa, ela é uma forma de colocar em prática, políticas que visam correção de desigualdades históricas que recaem sobre determinados grupos sociais e étnico-raciais no País.

A Educação Escolar Quilombola é uma ação de política afirmativa, portanto, tem competência para se colocar em prática ações de atendimento às necessidades que são evidentes nas escolas dessas comunidades.

Assim, no dia 20 de dezembro de 2012 foi criada a Resolução nº 8 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica – DCNEEQ, a fim de instituir orientações para que os sistemas de ensino formulem projetos políticos pedagógicos adequados às especificidades das vivências, realidades e história das comunidades quilombolas do país. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola:

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais,

a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural (CNE/CEB, nº 16/2012, p. 425).

Com efeito, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola, trazem várias recomendações sobre situações escolares das Comunidades Quilombolas. E, para efeito desta pesquisa focalizo as recomendações no que diz respeito às práticas pedagógicas e a formação do professor que atua nas escolas de Comunidades Quilombolas. Segundo as DCNEEQ:

[...] o Ensino Fundamental na Educação Escolar Quilombola deverá considerar no seu currículo, na gestão e nas práticas pedagógicas o respeito, a valorização e o estudo dos conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas e necessários ao seu convívio sociocultural com sua comunidade de pertença e com a sociedade mais ampla (DCNEEQ/CNE/CEB, 2012, p. 450).

Para tal, deverá garantir aos estudantes ações, práticas e oportunidades que visem à indissociabilidade das práticas educativas e do cuidar, possibilitando o pleno desenvolvimento da formação humana dos estudantes e a articulação entre os conhecimentos científicos, os conhecimentos tradicionais e as práticas socioculturais próprias das comunidades quilombolas, num processo dialógico e emancipatório.

Para entender como o professor está desenvolvendo as suas práticas pedagógicas na escola da comunidade quilombola a Comissão Quilombola de Assessoramento verificou e estudou o que havia sido abordado na Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010). A CONAE, preocupada com ações de garantias da educação escolar quilombola, abordou em seu documento final, determinando a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios que deverão:

- a) Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional.
- b) Assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local.
- c) Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/às profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo.

- d) Garantir a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação, nos três entes federados.
- e) Instituir um programa específico de licenciatura para quilombolas, para garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas.
- f) Garantir aos professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.
- g) Instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.
- h) Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas. (CONAE, 2010, p. 131-132)

Observa-se nas determinações da CONAE, que a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola é um momento importante, que tenha a participação dos agentes envolvidos na corrida pelo direito a preservação cultural como também o direito a educação.

A preocupação da CONAE se estende desde a alimentação, passando pelo cuidado ao meio ambiente como também a geografia, ou seja, o local em que essas comunidades estão localizadas. A formação inicial e continuada dos professores também é uma preocupação dos agentes que compõem a Conferência, tendo em vista as necessidades de se ter professores nativos ou professores especializados na área para atuarem nas escolas de comunidades quilombolas.

De acordo com as DCNEEQ, a educação quilombola precisa ser desenvolvida em meio à comunidade do seu próprio povo, com escolas que atendam as especificidades da cultura quilombola, valorizando a diversidade cultural uma vez que requer uma pedagogia própria oriunda de docentes preferencialmente nativos com formação específica na cultura.

2.2 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, O CURRÍCULO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

2.2.1 O Projeto Político Pedagógico

O Projeto Político Pedagógico – PPP que é tratado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola é um dos eixos da educação escolar que possui particularidades quando se pensa em Educação

Escolar Quilombola. Nomeado na LDB como uma proposta ou um projeto pedagógico ele representa mais do que um documento, representa a construção da identidade de uma escola e sua autonomia, “[...] é um dos meios de viabilizar a escola democrática e autônoma para todos, com qualidade social. Autonomia pressupõe liberdade e capacidade de decidir a partir de regras relacionais [...]” (DCNGEB, 2013, p. 47). As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica destaca que:

O ponto de partida para a conquista da autonomia pela instituição educacional tem por base a **construção da identidade de cada escola**, cuja manifestação se expressa no seu projeto pedagógico e no regimento escolar próprio, enquanto manifestação de seu ideal de educação e que permite uma nova e democrática ordenação pedagógica das relações escolares. O projeto político-pedagógico deve, pois, ser assumido pela comunidade educativa, ao mesmo tempo, como sua força indutora do processo participativo na instituição e como um dos instrumentos de conciliação das diferenças, de busca da construção de responsabilidade compartilhada por todos os membros integrantes da comunidade escolar, sujeitos históricos concretos, situados num cenário geopolítico preenchido por situações cotidianas desafiantes (DCNGEB, 2013, p. 47) (Grifo nosso).

Dessa maneira, a construção do Projeto Político Pedagógico refere-se a uma democratização pedagógica das relações escolares, em que procura abranger a vida humana em sua totalidade, tendo a contribuição de todos que fazem parte da comunidade escolar. É um documento que registra os resultados estabelecidos pelos atores, sejam gestores, professores, técnicos e demais funcionários, representação estudantil, representação da família e da comunidade local. Pode-se considerar o PPP como um instrumento de previsão e suporte para a avaliação das ações educativas programadas para a instituição como um todo, pois são registradas decisões através de colegiados que envolvem a comunidade escolar, projetando as propostas elencadas no documento (DCNEEQ, 2012, p. 466).

De acordo com a legislação, o PPP das escolas de comunidades quilombolas deverá expressar as especificidades históricas, sociais, culturais, econômicas e étnico-raciais da comunidade na qual ela se insere ou é atendida pela instituição escolar. Portanto o PPP das escolas quilombolas ou de escolas que atendem os estudantes oriundos de comunidades quilombolas deverá ter uma proposta que induza um currículo flexível, que não possua uma visão estereotipada e preconceituosa sobre a história e a cultura das matrizes afro-brasileira e africana no Brasil. Esse projeto político pedagógico deve conter propostas de tematizar e

conceituar as questões de racismo, os conflitos em relação às terras, a importância do território, a cultura, o trabalho, a memória e a oralidade (DCNEEQ, 2012).

A esse respeito, Silva D. (2007 *apud* DCNEEQ, 2012) destaca a importância da construção do Projeto Político Pedagógico da Educação Escolar Quilombola, e ressalta que é necessário a realização de um diagnóstico da realidade de vivências dessas comunidades, onde envolva as pessoas da comunidade e as organizações existentes no território. É preciso destacar e identificar o que elas pensam sobre educação e como essa educação pode influenciar no seu modo de existir, na forma de vivenciar o presente e definir o futuro. Esse diagnóstico tem em vista identificar quais são as necessidades educacionais das comunidades.

A construção do PPP é uma forma de conhecimento do seu contexto educacional e cultural, como também o autoconhecimento da escola e dos profissionais que a formam. Para essa elaboração é necessário o envolvimento de toda a comunidade escolar como também a comunidade quilombola que vive no entorno da escola. Entretanto, é pertinente aos profissionais de educação, aos discentes e comunidade mais algumas indagações acerca dessa elaboração do projeto, como por exemplo: Quais são os sujeitos centrais na construção desse projeto? Qual o objetivo central do PPP que estamos construindo? O que vamos fazer para alcançar esses objetivos? Com quem? Quando? Quais os recursos financeiros e materiais que precisamos para desenvolver essa proposta? Como as ações do PPP serão desenvolvidas em curto médio e longo prazos? (DCNEEQ, 2012). De acordo com Silva, D. (2007 *apud* DCNEEQ, 2012, p. 467):

A construção do PPP é uma forma de a escola dar sentido ao seu saber fazer enquanto instituição escolar. Nesse processo, ações são construídas, desconstruídas e reconstruídas. O ideal é que elas sejam feitas de forma participativa, envolvendo todos os sujeitos. Trata-se de um processo no qual a escola revela seus compromissos, suas intenções e principalmente sua identidade e de seus integrantes. ***A escola se transforma na ação e poderá chegar a novas situações, construirá outras práticas*** e uma relação horizontal entre a ciência e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas. (Grifo nosso)

Entretanto, a escola precisa da colaboração e participação do poder público e da realização de algumas atividades que são: instigar a comunidade quilombola rural ou urbana para que sejam sujeitos construtores do PPP; registrar as práticas e experiências de educação que exista na comunidade, valorizando os conhecimentos dos anciãos, saberes da terra, a ancestralidade construída dentro

das diferentes comunidades quilombolas; verificar junto às secretarias estaduais e municipais o desenvolvimento de processos de formação continuada para os professores em atuação na Educação Escolar Quilombola, dentre outros.

Com todas essas atividades e participação da comunidade acadêmica e quilombola, o PPP das escolas se tornará condizente com a realidade da comunidade, no que diz respeito à cultura, as relações étnico-raciais, o trabalho, território, memória e história. Nessa perspectiva, o desenvolvimento da prática pedagógica dos professores das escolas quilombolas será relevante para a valorização cultural desse povo. E, o professor em sua prática pedagógica poderá recorrer – em alguns momentos – ao Projeto Político Pedagógico da escola, de maneira que este dê ao professor elementos para a atuação em sala de aula. De acordo com estudos, Sacristán ressalta que:

O pensamento pedagógico em torno do currículo é muito heterogêneo e disperso, podendo se encontrar inclusive posições que desprezam a análise e decisões sobre os conteúdos, pretendendo unicamente proporcionar esquemas de como organizá-los e manejá-los por parte dos professores/as. (SACRISTÁN, 1998, p. 122)

Desse ponto de vista, entende-se que o PPP não é apenas um documento da escola e sim uma referência que pode ser revista pelos agentes da escola. E, a partir da qual o professor das Comunidades Quilombolas, podem expor suas opiniões acerca do PPP das referidas escolas, na qual pretende proporcionar esquemas de organização dos conteúdos, explorando a cultura da comunidade, e mostrando a relevância da continuidade cultural dos Quilombos, com base nas DCNEEQ para elaboração do mesmo.

2.2.2 O Currículo e a Prática Pedagógica

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, o currículo das escolas dessas comunidades precisa ser diferenciado e que há muito tempo deixou de ser uma questão meramente técnica. Hoje, existe uma crítica ao currículo, passando a tratar de questões sociológicas, políticas e epistemológicas. Segundo as DCNNEQ (2012, p. 461):

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

Desse ponto de vista, as questões problematizadoras a serem tratadas em um currículo são oriundas de um conhecimento educacional organizado. Há alguns questionamentos em volta das escolas de comunidades quilombolas ou escolas que atendem esses estudantes, como por exemplo: por que não contemplam a sua realidade sociocultural? Por que essas culturas são silenciadas e invisibilizadas dos currículos e outras questões ainda são tão audíveis e visíveis?

Nota-se que é fundamental para a organização do currículo e sua implementação, levar em consideração a cultura, a religiosidade, os costumes, a história e ancestralidade, dentre outras questões que envolvam as culturas africanas ou afro-brasileiras que nos dias atuais permanecem no seio das comunidades quilombolas Brasileiras. Portanto, o currículo é uma arena política e um território em disputa como destaca Arroyo (2011). É um processo cultural profundo de envolvimento em um campo de produção ativo da cultura.

Com efeito, a implementação do currículo se dá num contexto cultural de cada comunidade e, portanto, entra em ação não apenas aquilo que se transmite, mas aquilo que se faz com o que se transmite (DCNEEQ, 2012, p. 461). Nesse sentido, é importante considerar as manifestações culturais da comunidade; deixar claro que se pode agregar ao currículo em benefício dos estudantes para compreender sua própria cultura e estabelecer os benefícios que podem ser trazidos para as práticas dos docentes. Essas e outras questões precisam ser levadas em conta na elaboração do currículo das escolas de comunidades quilombolas.

Deste modo, quanto mais próximos os sistemas de ensino e seus gestores estiverem do contexto e das comunidades para os quais suas orientações pedagógicas se dirigem, maior será a possibilidade de diálogo e compreensão dos processos de contestação e de disputa do currículo e sua realização no cotidiano da escola em benefício para todos que compõem essas comunidades. A propósito, Arroyo (2013, p. 71), nos alerta:

Os saberes da docência e os próprios docentes-trabalhadores têm estado ausentes nos conhecimentos escolares. Os currículos acumulam muitos

saberes, mas sabem pouco dos adultos que os ensinam e menos ainda das crianças, adolescentes e jovens que os aprendem. O curioso é que tanto os mestres quando os educandos têm propiciado um acúmulo riquíssimo de vivências e de estudos, de conhecimentos, teses, narrativas e histórias do magistério, da infância, da adolescência e da juventude. Sujeitos de história, mas sem direito a conhecer sua história.

Esse alerta mostra que a ausência do docente nos conhecimentos escolares ainda é enraizada em algumas tomadas de decisões dentro da escola e isso recai sobre a elaboração do currículo escolar. Contudo, a proposição das diretrizes sinaliza para um currículo aberto, que não seja exclusividade da educação escolar quilombola, mas em razão de suas especificidades, ela se torna um campo ainda mais propício para sua realização. Essas orientações devem ser seguidas pelas escolas de todo país, segundo as DCNEEQ (2012, p. 461) “a organização do tempo curricular deve se realizar em função das peculiaridades de seu meio e das características próprias dos seus estudantes, não se restringindo às aulas das várias disciplinas [...]”. Com isso, o percurso de conhecimentos dos estudantes deve ser aberto e contextualizado, incluindo não só os componentes obrigatórios, mas também conhecimentos conforme cada projeto escolar, flexíveis e variáveis que possam atender os interesses, necessidades e características dos educandos.

O currículo das escolas quilombolas, segundo as Diretrizes, pode ser organizado por eixos temáticos, projetos de pesquisa, eixos geradores ou matrizes conceituais, trabalhando assim os conteúdos de diversas disciplinas numa perspectiva interdisciplinar, que trabalha a cultura, as tradições, a memória, as lutas pelos seus direitos, entre outros. Na letra da lei:

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

Observa-se a valorização de ações que demonstrem uma globalização de comunicação universal, de entendimento do todo e de suas partes, como sua cultura, seu etnodesenvolvimento enquanto remanescentes de quilombos.

Destarte, algumas recomendações das DCNEEQ para a construção do Projeto Político Pedagógico das escolas em Comunidades Quilombolas considera as finalidades previstas na Lei nº 9.394/1996, a saber,

Educação Escolar Quilombola deverão estruturar seus projetos político-pedagógicos considerando as finalidades previstas na Lei nº 9.394/96, a saber: a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática (DCNEEQ, 2012, p. 451).

E como orientação metodológica definem que na Educação Escolar Quilombola deverá garantir aos estudantes,

[...] a sua participação em projetos de estudo e de trabalho, atividades pedagógicas dentro e fora da escola que visem ao fortalecimento dos laços de pertencimento com a sua comunidade e ao conhecimento das dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura próprios das comunidades quilombolas. Além disso, esses estudantes deverão ter conhecimento da sociedade mais ampla, o seu protagonismo nos processos educativos, a fim de participar de uma formação capaz de oportunizar o desenvolvimento das capacidades de análise e de tomada de decisões, resolução de problemas, flexibilidade, valorização dos conhecimentos tradicionais produzidos pelas suas comunidades e aprendizado de diversos conhecimentos necessários ao aprofundamento das suas interações com seu grupo de pertencimento. Eles também deverão ter acesso à articulação entre os conhecimentos científicos, bem como os conhecimentos tradicionais e as práticas socioculturais próprias de seus grupos étnico-raciais de pertencimento (DCNEEQ, 2012, p. 451).

Assim, verificamos que do ponto de vista legal, esse entrelaçamento entre escola e comunidade é um fator importante para a continuidade da cultura quilombola e o enriquecimento da aprendizagem desses alunos quanto às suas origens e seus direitos enquanto cidadãos e cidadãs desse mundo capitalista. Eles terão a oportunidade de ter uma visão de mundo, contemplando seus ambientes e o ambiente que os cercam numa vida externa da comunidade. Valorizando a si e respeitando a sua ancestralidade.

2.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS ESCOLAS QUILOMBOLAS

Para encaminhar as reflexões e análises sobre a prática pedagógica dos professores que atuam em comunidades Quilombola, considero importante trazer a proposição legal sobre da formação de professores para essas comunidades. Registra-se que há uma orientação específica para essa formação e, mais, há uma indicação preferencial por professores nativos dessas comunidades registrada na Resolução nº 8 de 20 de dezembro de 2012, que estabelece em seu Art. 48 que “A Educação Escolar Quilombola deverá ser conduzida, preferencialmente, por professores pertencentes às comunidades quilombolas”. A legislação recomenda a criação de cursos de licenciatura para formação desses professores e especifica alguns temas que deverão compor esses cursos. Os Arts. 49 e 51 da Resolução nº 8 rezam:

Art. 49 Os sistemas de ensino, no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, deverão estimular a criação e implementar programas de formação inicial de professores em licenciatura para atuação em escolas quilombolas e escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas ou ainda em cursos de magistério de nível médio na modalidade normal, de acordo com a necessidade das comunidades quilombolas.

Art. 51 Nos cursos de formação inicial da Educação Escolar Quilombola deverão ser criados espaços, condições de estudo, pesquisa e discussões sobre:

I - as lutas quilombolas ao longo da história;

II - o papel dos quilombos nos processos de libertação e no contexto atual da sociedade brasileira;

III - as ações afirmativas;

IV - o estudo sobre a articulação entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas ao longo do seu processo histórico, sociocultural, político e econômico;

V - as formas de superação do racismo, da discriminação e do preconceito raciais, nos termos da Lei nº 9.394/96, na redação dada pela Lei nº 10.639/2003, e da Resolução CNE/CP nº 1/2004.

Esses artigos mencionados enfatizam o estímulo da criação de programas de formação inicial para os professores que atuam em escolas de comunidades quilombolas, como também às escolas que atendem alunos oriundos dos quilombos. Nesses cursos de formação, segundo o artigo, deverão criar espaços com condições de estudos, pesquisa e discussões sobre as lutas quilombolas, suas histórias, o papel dos quilombos no contexto histórico da sociedade brasileira, como também os estudos sobre conhecimentos científicos e

tradicionais dentro do processo histórico, sociocultural, político e econômico. Esses cursos, os professores poderão ser orientados também no que diz respeito ao racismo, a discriminação e o preconceito racial dos alunos fora e dentro da sala de aula.

Ainda que não sejam objeto deste estudo os cursos de formação inicial de professores para atuar em comunidades quilombola, verifiquei por meio da internet que são ofertados os cursos de Pedagogia do Campo e Pedagogia da Terra em algumas universidades brasileiras voltados para professores que atuam em escolas de comunidades quilombolas.

Mesmo sendo “silenciados”, esses cursos se desenvolvem em uma progressão lenta, mas de maneira satisfatória, pois percebi durante a visita na escola Quilombola do Maranhão que há professores cursando a graduação de Pedagogia do Campo, ofertada pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Em conversa com esses professores, relataram que o processo seletivo para ingressar nesses cursos, consiste na realização de uma prova escrita. No entanto, destacam que nem todos conseguem passar na prova e fazer o curso, pois é muito concorrido. Segundo eles, isso dá margem às pessoas que não estão atuando em escolas de comunidades quilombolas a ingressarem no referido curso.

Por outro lado, a legislação preconiza que a Educação Escolar Quilombola – EEQ deverá ser conduzida, preferencialmente por professores pertencentes às Comunidades Quilombolas. E que faz-se necessário um levantamento do poder público sobre o perfil, as condições de trabalho e a formação dos professores que atuam na EEQ no Brasil criando possibilidades de qualificação dos profissionais tanto no nível médio para aqueles que ainda não concluíram o ensino fundamental como no nível superior para os que já cursaram o nível médio. Está na lei:

Ações coordenadas e articuladas para a oferta de formação de magistério em nível médio para os docentes que ainda não concluíram a Educação Básica e que atuam nas escolas, bem como a formação em nível superior para aqueles que já cursaram o nível médio, mas ainda não possuem tal qualificação (DCNEEQ, 2012, p. 469).

Assim, os sistemas de ensino deverão estimular a criação e implementar programas de formação inicial de professores em Licenciatura para atuação em escolas quilombolas. Muitos professores que atuam nas escolas quilombolas do

País que estão localizadas em territórios quilombolas rurais, residem em área urbana e mantém pouca relação com essa realidade.

Segundo as DCNEEQ (2012, p. 469-470) os processos de formação inicial e continuada de professores da EEQ deverão ter como eixos:

- I – os conteúdos gerais sobre a educação, política educacional, gestão, currículo, avaliação;
- II – os fundamentos históricos, sociológicos, sociolinguísticos, antropológicos, políticos, econômicos, filosóficos e artísticos da educação;
- III – o estudo das metodologias e dos processos de ensino-aprendizagem;
- IV – os conteúdos curriculares da base nacional comum;
- V – o estudo do trabalho como princípio educativo;
- VI – o estudo de memória, ancestralidade, oralidade, corporeidade, estética e do etnodesenvolvimento, produzido pelos quilombolas ao longo do seu processo histórico, político, econômico e sociocultural;
- VII – a realização de estágio curricular em articulação com a realidade da Educação Escolar Quilombola;
- VIII – as demais questões de ordem sociocultural, artística e pedagógica da sociedade e da educação brasileira de acordo com a proposta curricular da instituição.

Outra recomendação é que a partir das orientações desses eixos e do processo de formação dos professores que atuam na Educação Escolar Quilombola, os poderes públicos federal, estadual e municipal deverão desencadear outra situação: a inserção da realidade quilombola no material didático e de apoio pedagógico existente e produzido para docentes da Educação Básica nas suas diferentes etapas e modalidades (DCNEEQ, 2012).

Ainda com base nas DCNEEQ, os currículos dos cursos e nos processos de formação inicial e continuada de professores, deverão ser criados espaços, condições de estudo e discussões sobre as lutas quilombolas ao longo da história dessas comunidades; como também o papel dos quilombos nos processos de libertação e no contexto atual da sociedade brasileira; o respeito à diversidade religiosa e sexual, as ações afirmativas e as formas de superação do racismo (institucional, ambiental, alimentar, dentre outros); da discriminação e do preconceito racial, nos termos da Lei nº 9.394/96, na redação dada pela Lei nº 10.639/2003, e na Resolução CNE/CP nº 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 3/2004.

A legislação recomenda ainda que os docentes que atuam em escolas de CQ tenham a garantia do direito à sua formação e as necessárias condições para realiza-la. A formação desses professores para atuar nessas escolas tem caráter de urgência, bem como consolidar a Educação Escolar Quilombola como modalidade

de Educação Básica e que conduza as políticas afirmativas que corrijam as desigualdades educacionais que historicamente incidem sobre essa parcela da população.

A efetivação de um processo de formação inicial e continuada é uma responsabilidade dos Sistemas de Ensino e deverá ser garantida como um direito. Para tal, quando necessário, esses deverão assegurar a liberação dos professores em efetivo exercício e que estejam participando de processos de formação das suas atividades de docência, sem prejuízo do cumprimento da carga horária dos estudantes. Isso implicará articulação entre o poder público, os docentes, a gestão da escola, as comunidades e as lideranças quilombolas. A escola poderá discutir coletivamente e junto com representantes das secretarias de educação a melhor forma de viabilizar tal situação, incluindo a formação dos professores em atuação na Educação Escolar Quilombola como parte integrante do projeto político-pedagógico da escola (DCNEEQ, 2012, p. 47)

Como se pode observar a formação de professores para atuarem em escolas de Comunidades Quilombola tem uma especificidade voltada para a valorização da história, cultura e religião dessas comunidades. Em decorrência, a própria legislação recomenda que os professores sejam preferencialmente nativos dessas comunidades. Contudo, dos professores que atuam nas escolas, campo de investigação deste estudo, apenas três atendem a essa característica.

A propósito, estudo realizado por Silva e Rodrigues (2014) sobre a formação inicial e continuada *de professores e a educação no Quilombo de Conceição das Crioulas em Pernambuco*, traz um diálogo entre a Política de formação inicial e continuada de professores e a relação com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. As autoras tiveram como objetivo desse estudo identificar em que aspectos a proposta de educação desenvolvida nesse território pode caracterizar-se como educação diferenciada, e também perceber como a história de luta e a organização quilombola está inserida no contexto escolar. O trabalho apresentado traz o resultado de uma conquista que buscam há anos, que é a inserção de professores nativos, para que possam dar continuidade à manutenção da cultura dos quilombolas no contexto escolar. As autoras Silva e Rodrigues (2014, p. 30) destacam como resultado:

Hoje há, em quatro escolas quilombolas no território, o total de 49 professoras(es), sendo 48 da comunidade, o que equivale a 97,95%. Desse total, 11 são pós-graduadas, 19 têm o ensino superior completo, 15 estão cursando ensino superior e apenas quatro, até então, cursaram somente o magistério. No entanto, no que se refere à educação escolar quilombola, a

formação inicial e continuada ainda não tem respondido a contento. A impressão que dá é que há um total desconhecimento, resultado da falta de interesse tanto no que diz respeito à Lei nº 10.639/03 quanto ao se refere às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Portanto, percebe-se uma luta constante para que professores nativos possam qualificar-se e desenvolver suas práticas pedagógicas em escolas quilombolas, sendo estes professores nativos de sua própria cultura.

3 TRILHANDO OS CAMINHOS DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico construído a respeito dele.
(LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p. 01)

Nesta parte do estudo será apresentado o percurso metodológico da pesquisa, que inclui um estudo exploratório para a delimitação do objeto de estudo, escolha do campo de investigação e seleção dos sujeitos; a abordagem de pesquisa e instrumentos de coleta de dados, orientação de análise dos dados como também o campo de investigação e os professores sujeitos da pesquisa. Para encaminhar a sistematização do percurso metodológico deste estudo, inicialmente apresento a pesquisa exploratória; em seguida trato da abordagem da pesquisa e os instrumentos de coleta de dados. Na sequência caracterizo o campo de investigação e apresento os professores, sujeitos da pesquisa.

3.1 PESQUISA EXPLORATÓRIA

A pesquisa exploratória, segundo Severino (2007, p. 27) é um tipo de pesquisa que “busca levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto”. Assim, para a delimitação do objeto de estudo foi realizada uma pesquisa exploratória no mês de julho de 2015, que constou de vinte e três entrevistas (Apêndice 1) com professores, de duas escolas quilombolas, uma no Estado do Piauí e outra escola no Estado do Maranhão.

A realização desta etapa preliminar do estudo foi importante tanto para a delimitação do objeto de estudo quanto para a escolha dos professores, sujeitos da pesquisa. Escolha essa, pautada nos seguintes critérios: (i) Ser graduado; (ii) Ser docente em escola quilombola há pelo menos 1 ano (Apêndice 2).

A partir desse primeiro contato com as comunidades quilombola, durante a pesquisa exploratória é que foram definidos o campo de investigação e selecionados os professores que seriam os sujeitos da pesquisa a ser realizada.

Assim, como campo de investigação escolhi duas escolas da região Nordeste do País. Essa escolha se deu pelo fato de serem duas comunidades quilombolas rurais próximas da minha cidade e que contam com escolas dentro da comunidade. Vale registrar que algumas comunidades não contam com escolas próprias e suas crianças e jovens se deslocam para escolas das cidades circunvizinhas.

3.2 TIPO E ABORDAGEM DE PESQUISA

Dada a natureza do objeto e os objetivos deste estudo, a metodologia adotada é uma abordagem qualitativa de pesquisa utilizando como instrumentos de coleta de dados a análise documental, observação participante, grupo focal e entrevistas semiestruturadas. A análise dos dados se pautou na análise de conteúdo apoiada em Bardin (2011). Segundo a autora, “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia) com critérios previamente definidos” Bardin (2011, p. 147).

A abordagem qualitativa de pesquisa caracteriza-se pela inserção do pesquisador no campo de investigação. Para Lüdke e André (2014, p. 12) “a pesquisa qualitativa supõe contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada”.

Para Bogdan e Biklen (2013) a pesquisa qualitativa apresenta-se em cinco características básicas. Destacam primeiramente que a investigação qualitativa tem seu pesquisador como o principal instrumento e sua fonte direta é o ambiente natural. Nessa perspectiva, ao realizar a pesquisa permaneci por um determinado tempo na realização da observação dos professores, pois em um bloco de apontamento e um lápis fui registrando momentos da prática do professor até que em um determinado momento os dados foram se repetindo, e essa repetição indicou o momento de parar as observações em sala.

Uma segunda característica da pesquisa qualitativa para Bogdan e Biklen (2013, p. 48) é que “a investigação qualitativa é descritiva”, os dados coletados são

em forma de palavras e imagens e não de números. Observando essa orientação teórica, durante a observação fiz anotações de falas, gestos, depoimentos, documentos e imagens do que estava sendo investigado no ambiente escolar.

Partindo para terceira característica da pesquisa qualitativa, os autores apontam que esses pesquisados se interessam mais pelo processo do que somente pelos resultados obtidos. Como o processo da investigação é de longo prazo os detalhes dessa coleta de dados são tão ricos quanto o resultado final da investigação.

A quarta característica, Bogdan e Biklen (2013) falam que existe um processo indutivo na análise dos dados, não necessariamente o pesquisador vai buscar evidências que comprovem suas hipóteses que foram definidas no início da pesquisa. Num processo que se assemelha a um funil vai se dando o desenvolvimento do estudo, em que no início há questões ou foco mais amplo que ao final se tornam diretos e específicos.

Já a atenção e o significado que as pessoas dão aos detalhes são de uma vital importância, essa é a quinta e última característica que os autores destacam. O pesquisador nesse momento e neste tipo de abordagem está com um interesse maior na forma como as pessoas dão sentido a sua vida. São esses detalhes da investigação que enriquecem a pesquisa.

3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para levantamento dos dados empíricos, realizei primeiramente uma análise documental para sistematizar os fundamentos teóricos, a partir de pesquisas, leis, resoluções, decretos, emendas, etc. e aprofundar nos conteúdos que gostaria de investigar. Depois foi realizada a observação participante para ter uma maior proximidade com os professores e alunos da comunidade.

Definimos também na realização da técnica do grupo focal e da entrevista semiestruturada, ambos para uma coleta de informações e levantamento de dados que permitiram a triangulação desses dados tendo em vista a validação dos mesmos.

3.3.1 Análise documental

Para nos deter com mais propriedade na pesquisa proposta a ser investigada, iniciei o trabalho com análise documental, coletando informações sobre a geografia e regularização das escolas em comunidades quilombolas que gostaria de realizar a pesquisa.

Logo na verificação da regularização, foi realizada a análise das leis que regem e resguardam as Comunidades Quilombolas como também a Educação Escolar Quilombola. Primeiramente pela a Constituição Federal de 1988 que no artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias – ADCT ressalta a emissão de título das terras e reconhecida à propriedade definida, e no seu artigo 216 trata dos tombamentos dos documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos.

Após essa análise, foi analisado também à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica Nacional – LDBEBN nº 9.394/1996, em que houve alteração de dois artigos, que foi a inclusão do 26-A no artigo 26 e a inclusão do 79-B. Em uma palestra realizada em março de 2013 pela a Profa. Dra. Nilma Lino Gomes na Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores, com o intuito de ser uma orientação técnica à professores e aos membros de comunidades quilombolas, o tema da palestra foi “A importância da educação para as relações étnico-raciais e da educação escolar quilombola”, dentro da mesa redonda intitulada “As diretrizes curriculares nacionais para educação escolar quilombola”. Ela destaca sobre a alteração da LDBEBN e a importância dos movimentos sociais para a luta dessas conquistas,

[...] elas dizem respeito prioritariamente à parcela da população negra no Brasil, mas elas dizem respeito a toda brasileira. Então não se trata só de leis de negros, (como eu já ouvi em algumas pesquisas) mas se trata de **LEGISLAÇÃO NACIONAL** então é pra todos nós. E tem outra dimensão que é sempre importante resgatar que é o papel dos movimentos sociais, pois nada disso teria acontecido se não fosse o protagonismo de sujeitos sociais concretos e atores coletivos concretos, e aí o movimento negro entra como ator coletivo central, e no caso da questão quilombola, o **MOVIMENTO QUILOMBOLA** entra como ator central e aí entramos com as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola** (GOMES, 2013, portal.mec.gov.br). (*Grifo nosso*)

Partindo de toda essa busca do entendimento da base legal, surgiu o seguinte questionamento: como entender o conceito de quilombolas dentro da base legal? Recorri à leitura e compreensão no Decreto 4.887 de 2003 que traz o conceito de comunidades quilombolas e quilombos, enfatizando seus direitos como também seu percurso de regularização territorial percorrendo pela identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação dos povos dessas comunidades.

Contudo, para entender melhor sobre a educação escolar quilombola, busquei a uma compreensão maior a respeito da Educação do Campo, tive como base o Decreto 7.352 de 2010 que trata dessa modalidade de ensino, percebi a necessidade de entender, e compreender que a Educação Escolar Quilombola está dentro da modalidade da Educação do Campo.

Após a leitura e análise desses documentos, recorri ao que de fato orienta a Educação Escolar Quilombola que são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, formada pelo Parecer nº 16/2012 e pela Resolução nº 08/2012. As DCNEEQ seguem as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica. Orientam-se também pelas deliberações da Conferência Nacional de Educação – CONAE/2010 garantindo, assegurando, promovendo e instituindo atribuições legais para Educação Escolar Quilombola – EEQ.

Para elaboração dessas Diretrizes de 2012, após a organização de locais e datas para as audiências públicas como já mencionado nesta pesquisa, o CNE disponibilizou no seu site o documento “Texto-Referência para elaboração das DCNEEQ”, para serem discutidos durante as audiências que ocorreram no Estado do Maranhão, Bahia e Distrito Federal – DF, no período de agosto a novembro de 2011.

Contudo, toda essa análise documental de leis, decretos, constituição, pareceres dentre outros documentos analisados, foram de fundamental importância para uma compreensão geral do objeto de estudo delimitado para a pesquisa de mestrado.

3.3.2 Observação participante

Para vivenciar de perto as práticas pedagógicas dos professores das escolas em comunidades quilombolas, optei por fazer a observação participante. Dessa maneira, tive subsídios nas questões das manifestações dos sujeitos em situações vividas em seu cotidiano, assim obtive respaldo para as considerações que foram feitas ao longo das observações *in lócus* com relação às práticas pedagógicas dos professores e o que diz as DCNEEQ.

Segundo Severino (2007, p. 120) a observação participante “É aquela em que o pesquisador, para realizar a observação dos fenômenos, compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, participando, de forma sistemática e permanente, ao longo do tempo da pesquisa, das suas atividades”.

Dessa maneira, permaneci nas comunidades quilombolas realizando as observações das práticas pedagógicas dos professores. Essas observações ocorreram em dois tempos: julho de 2015 totalizando 16 horas em cada comunidade e fevereiro e março de 2016 totalizando 16 horas. Os registros foram feitos em diário de bordo utilizando a prática do registro de tipo etnográfico. As observações focalizaram a relação professor-aluno-conhecimento e o envolvimento do professor com a gestão da escola e com a comunidade.

Entre os professores observados percebi que muitos procuram ter envolvimento com a cultura dos alunos, no entanto, observei também professores que não tem conhecimento com a cultura quilombola, mas buscam aprender.

Em média, das escolas observadas, conta-se apenas que 20% dos professores são nativos da comunidade, os demais buscam entender a cultura em conversa com seus alunos, e/ou até mesmo com os pais dos alunos como também e/ou com os colegas professores da escola. Procuram valorizar esse entendimento a partir das festividades da própria comunidade, trazendo as manifestações culturais dos quilombolas para dentro da escola, enriquecendo assim os conhecimentos da nova geração.

Observei que embora tenha professores que não sejam quilombolas nativos, e que não têm tanto conhecimento dessa cultura secular, eles procuram interagir em sala e na escola, demonstrando interesse em dar continuidade a cultura dos quilombos, despertando o interesse em conhecer com propriedade. Contudo, percebi que as práticas pedagógicas dos professores expressam as orientações

contidas na DCNEEQ, sem ter conhecimento da existência dessa legislação. Em entrevista com os professores estes se mostraram surpresos com a existência de uma legislação específica para a Educação Escolar Quilombola.

3.3.3 Grupo Focal

Para ampliar a caracterização da prática pedagógica dos professores nas escolas quilombola, busquei a técnica do Grupo Focal que segundo Gatti (2005, p. 11)

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábito, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado.

A opção por essa técnica foi enriquecedora para obtenção dos dados que estava sendo investigado, deu uma visão ampla das conversações entre os sujeitos pesquisados, gerando opiniões, discussões e diálogos entre eles, segundo Habermas (1992, *apud* Bauer; Gaskell, 2015, p. 79) conceitua grupo focal como sendo,

[...] um debate aberto e acessível a todos: os assuntos em questão são de interesse comum; as diferenças de *status* entre os participantes não são levadas em consideração; e o debate se fundamenta em uma discussão racional. Nesta característica final, a ideia de “racional” não é que a discussão deva ser lógica ou desapaixonada. O debate é uma troca de pontos de vista, ideias e experiências, embora expressas emocionalmente e sem lógica, mas sem privilegiar indivíduos particulares ou posições. [...] O objetivo é avançar a partir de uma discussão liderada pelo moderador, para uma discussão onde os participantes reagem uns aos outros.

A troca de experiência no grupo focal auxiliou nos argumentos de diálogo sobre as práticas pedagógicas e o que dizem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola para essas práticas.

A realização dessa pesquisa permitiu que os sujeitos pesquisados externassem sua subjetividade, as experiências que vivenciaram e vivenciam bem

como sua maneira de significar o mundo ao seu redor, tornando-se o centro do processo investigativo e capaz de direcionar os rumos da pesquisa.

Primeiramente iniciei a organização do grupo focal para ser realizado na própria escola da comunidade quilombola. Entrei em contato com a diretora de cada escola – os procedimentos de organização foram os mesmos para ambas as escolas – relembrei a proposta da pesquisa que já havia sido falado antes pessoalmente, marcamos data, horário e local.

Na escola do Piauí a proposta inicial era com dez professores, no entanto o quadro de professores diminuiu por causa da diminuição dos alunos (evasão e/ou transferência de escola), contavam este ano somente com cinco professores e uma diretora, conseguimos então fazer a reunião do grupo focal com apenas três professores que se disponibilizaram em ir no dia e horário marcado. Já na escola do Maranhão, a proposta inicial também era a participação de dez professores, mas consegui realizar somente com oito professores que se disponibilizaram em participar da pesquisa proposta.

O grupo focal foi realizado no mês de março de 2016. Para a escolha dos professores defini como critérios: ser graduado e ter sido professor em escola quilombola por pelos menos um ano.

Para que os professores de ambas as escolas tivessem conhecimento da pesquisa, elaborei um pequeno roteiro (Apêndice 3) com as partes relevantes da pesquisa, e, que compunha também um texto inicial (Anexo 1) para as discussões com base nas questões norteadoras (Apêndice 4) do assunto que estávamos propondo, que eram as práticas pedagógicas desses professores. Solicitamos também a assinatura da Carta Livre Esclarecido (Anexo 2) com o texto de consentimento dos professores autorizando a realização da pesquisa e a utilização dos dados levantados.

Como as duas comunidades ficam longe da minha cidade, tive que ir sozinha nas escolas realizar a técnica do grupo focal. No momento da realização do grupo focal, ao ponto que os professores iam conversando entre si, fiquei com a função de tomar nota do diálogo, como também tive o cuidado de gravar todas as discussões do grupo para depois transcrever as gravações e assim não perder nenhum relato dos participantes. As gravações foram realizadas em um celular marca Samsung como também em um gravador da marca Powerpack, para nos

resguardar de qualquer imprevisto da não gravação ou do áudio não ficar com uma boa qualidade em algum dos aparelhos.

Ao iniciar o diálogo entre os participantes do grupo, me apresentei e falei sobre a técnica que seria aplicada bem como esclareci a pesquisa que estava sendo realizada. Após esses esclarecimentos, lemos a Carta Livre Esclarecido para consentimento dos professores na realização da pesquisa, e que por questões éticas seus nomes permaneceriam no anonimato.

Dando continuidade, fomos ler o texto “Joãozinho da Maré” do autor Rodolpho Caniato, publicado no Boletim da Sociedade Astronômica Brasileira, ano 6, número 2, 31-37, 1983, trata da prática pedagógica de uma professora e a sua forma de interação com os alunos. Trata também como a professora busca resolver os problemas que se depara em sala com os alunos.

Após a leitura – no momento alguns professores do grupo, se viram na situação da professora do texto – foram lançadas as questões norteadoras para chegar à realidade de cada um ali presente. No momento final da leitura, alguns professores disseram: “Quantas vezes agimos como esta professora da história?”; “Quantas vezes fugimos dos questionamentos feitos pelos alunos?”; “Essa é uma boa reflexão!”. Contaram eles.

No decorrer do diálogo com base nas questões norteadoras, os professores participantes tiveram uma participação no início tímida, mas depois foram ganhando confiança na proposta da pesquisa e conseguiram interagir entre si, ouviram e falaram suas opiniões diante dos argumentos do grupo.

Tinha determinados momentos que eles “fugiam” do tema, mas o(a) moderador(a), a pesquisadora, os trazia de volta para o foco da questão que estava sendo debatida e assim davam continuidade as discussões sobre as suas práticas pedagógicas.

Durante a realização do grupo focal, me deparei com uma barreira de dificuldade ao lançar a proposta de que falassem sobre o que entendiam sobre as DCNEEQ, e para minha surpresa nenhum professor tinha conhecimento ou tinha ouvido falar dessas diretrizes. Em consequência dessa situação, tive que adaptar umas questões, pois havia algumas que eram direcionadas sobre o entendimento dos professores com base nas diretrizes.

3.3.4 Entrevistas semiestruturadas

E para concluir a coleta de dados, utilizei também como instrumento a entrevista semiestruturada (Apêndice 5), pois iria complementar alguma lacuna que tinha ficado com a aplicação dos outros instrumentos de pesquisa, principalmente o grupo focal. Para realização da entrevista, comuniquei aos professores e solicitei a participação deles, logo marcamos o dia e horário, em suas respectivas escolas.

Construí um roteiro de perguntas previamente estruturadas, com questões, para obtenção de respostas categorizáveis (SEVERINO, 2007). O professor entrevistado teve conhecimento antes do início da entrevista de que tratavam as perguntas e assim formular suas respostas de maneira que previamente tivessem conhecimento do que seria perguntado.

A entrevista foi realizada no mês de março de 2016, retornei na comunidade no dia e hora marcados. Os professores estavam disponíveis para a realização da entrevista. Ao iniciar, mostrei primeiramente as perguntas como já mencionado e solicitei autorização para gravar a entrevista. Todos concordaram.

As perguntas elaboradas estavam voltadas para o entendimento deles sobre as práticas pedagógicas; contar como era sua prática em sala de aula; descrever a rotina de sala de aula; quais dificuldades eles tinham no cotidiano em sala; quais seus conhecimentos sobre as DCNEEQ e, se consideravam ser importante um curso de formação específica para professores que atuam em escolas de Comunidades Quilombolas.

Momentos antes da entrevista, alguns professores agradeceram pela a oportunidade de participar do grupo focal e terem tido conhecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola – DCNEEQ durante nossa visita na escola. Ressaltaram que antes mesmo de enviar-lhes as Diretrizes por e-mail – pois me comprometi de enviar para o e-mail deles durante a última visita na escola – procuraram na internet. Ficaram felizes em saber que existe uma DCNEEQ específica para esse ensino e que podem ser orientados em suas práticas; na formação docente; em seus direitos de gratificação financeira por serem professores de comunidades quilombolas, entre outros mais conhecimentos de direitos que eles têm.

Por fim, agradei a participação de cada um, com o intuito de retornar e mostrar o resultado da pesquisa ora realizada com eles. E com o desejo de aplicar

orientações a esses professores sobre as DCNEEQ como também a outras orientações que os mesmos desconhecem e tem direito de entender com propriedade a respeito da educação escolar quilombola como também da própria comunidade.

Na participação dos professores durante a entrevista percebi a interação e o gosto por estarem participando, com raras exceções, mas nada que não conseguisse ter a colaboração deles na pesquisa. A entrevista trouxe detalhes esclarecedores que ficou a desejar durante a realização da técnica do grupo focal, no entanto ainda assim sempre fica faltando algo para complementar a problemática da proposta da pesquisa, mas no contexto geral conseguimos coletar informações que possibilita o alcance dos objetivos propostos para este estudo.

3.4 CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

Para a realização da pesquisa foram escolhidas duas escolas de Comunidades Quilombolas, previamente analisadas com base na sua localização; sua regularização junto ao INCRA e/ou a Fundação Cultural dos Palmares; se realmente havia escola nessas comunidades, como também por se localizarem perto da minha cidade, facilitando, assim, o traslado para realização da pesquisa. Foram selecionadas, então as comunidades Quilombola dos Estados do Piauí e Maranhão.

3.4.1 Comunidade Quilombola do Piauí

A comunidade está localizada no povoado chamado Currealinhos, há uns 15 km do município de Esperantina/PI, e a uma distância de 25 km da capital Teresina. É uma comunidade certificada como Comunidade Quilombola desde 09.11.2005 pela Fundação Cultural dos Palmares. A comunidade tem um território pequeno, é bem arborizada com ruas cobertas por piçarras ou areia “batida” para o deslocamento das pessoas, a comunidade tem aproximadamente 438 habitantes, sendo 32 famílias aproximadamente.

A comunidade usufrui de água encanada que é abastecida pela a caixa d’água da escola, possui energia elétrica que vem da cidade de Esperantina. Uma boa parte das famílias tem renda familiar beneficiada através de um projeto de

criação de galinhas criadoras, como também pelo o “Programa Bolsa Família” do Governo Federal, e em algumas famílias seus provedores saem da comunidade para a cidade de São Paulo ou outra capital para trabalhar e ajudar no custeio da família. Toda população da comunidade é atendida por uma só escola pública da rede municipal com a Educação Infantil e o Ensino Fundamental menor, de 1º ao 5º ano.

A Escola Municipal Joaquim Batista de Amorim está localizada na parte central do povoado Currálinhos para facilitar o acesso dos alunos à escola, pois tem alunos das comunidades no entorno. A escola atende crianças de 03 a 14 anos distribuídas nos turnos manhã e tarde. Possui também transporte escolar que atende todas as crianças das comunidades ao redor.

É uma escola pequena, tem 2 salas de aula, 1 sala para diretoria com 1 banheiro, 1 cantina com 1 sala para guardar os alimentos dos alunos, 6 banheiros para os alunos, sendo 3 feminino e 3 masculino, 1 sala de almoxarifado, 2 áreas cobertas para atividades extraclasse com os alunos, 1 área aberta e calçada para os alunos usufruírem na hora do recreio. A escola é murada e cercada, tem energia elétrica e água encanada para atender os alunos. Essa escola é atendida e tem vínculo com o município, onde recebe assistência do mesmo com fornecimento da merenda escolar e com as reuniões de planejamento semestral. Há um convívio harmonioso com toda comunidade, em que os pais frequentam a escola, participam das reuniões, e, quando o aluno não vai para aula, a diretora tem o cuidado de fazer a visita na casa do aluno para saber o que aconteceu.

A merenda escolar, segundo a diretora, é uma merenda diferenciada das demais escolas, mas, só pelo fato de ir uma quantidade maior de alimento para a escola. A alimentação é acompanhada por nutricionista da prefeitura. Segundo as DCNEEQ na Resolução nº 8 de 2012 em seus artigos 12 e 13 diz que “devem implementar, monitorar e garantir um programa institucional de alimento escolar”, objetivando,

Art. 12 Os sistemas de ensino, por meio de ações colaborativas, devem implementar, monitorar e garantir um programa institucional de alimentação escolar, o qual deverá ser organizado mediante cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios e por meio de convênios entre a sociedade civil e o poder público, com os seguintes objetivos:
I - garantir a alimentação escolar, na forma da Lei e em conformidade com as especificidades socioculturais das comunidades quilombolas;

II - respeitar os hábitos alimentares do contexto socioeconômico-cultural-tradicional das comunidades quilombolas;

III - garantir a soberania alimentar assegurando o direito humano à alimentação adequada;

IV - garantir a qualidade biológica, sanitária, nutricional e tecnológica dos alimentos, bem como seu aproveitamento, estimulando práticas alimentares e estilos de vida saudáveis que respeitem a diversidade cultural e étnico-racial da população;

Art. 13 Recomenda-se que os sistemas de ensino e suas escolas contratem profissionais de apoio escolar oriundos das comunidades quilombolas para produção da alimentação escolar, de acordo com a cultura e hábitos alimentares das próprias comunidades.

O art. 13 enfatiza a recomendação que as escolas quilombolas contratem profissionais oriundos das comunidades quilombolas para produção da alimentação conforme a cultura e hábitos alimentares próprios do povo quilombola.

Os pais procuram estarem presentes nas reuniões e festividades que são promovidas pela escola. A escola atende crianças da educação infantil e ensino fundamental menor de 1º ao 5º ano como já mencionado. A escola atende atualmente 71 alunos, sendo atendidos por 5 professores, 1 diretora, 1 merendeira que faz a função de zeladora também. Não tem secretaria e nem coordenação pedagógica na escola. Na escola existem salas multisseriadas distribuídas da seguinte forma: crianças da Educação Infantil IV e V juntos numa sala pela manhã, e 2º e 3º ano do ensino fundamental menor em outra sala juntos também pela manhã. No turno da tarde a escola atende os alunos do 4º e 5º ano em salas separadas. A escola este ano de 2016 não está atendendo em tempo integral.

Todos os professores que atendem nessa escola são efetivos concursados do município, neste ano de 2016 não tem nenhum professor contratado e todos professores são graduados.

3.4.2 Comunidade Quilombola Do Maranhão

A comunidade está localizada no povoado chamado Vila das Almas, há uns 25 km do município de Brejo/MA, a uma distância de 315 km da capital São Luís. É certificada como comunidade quilombola desde 30.09.2005 pela Fundação Cultural dos Palmares e encontra-se em processo de reconhecimento no INCRA.

É uma comunidade considerada grande, são aproximadamente 500 famílias, em algumas ruas possui água encanada e rede elétrica em aproximadamente 80% da comunidade. Existem ruas planejadas mas não possui

pavimentação em forma de paralelepípedos ou asfalto, todas as ruas são de areia ou piçarra.

A comunidade é atendida por duas escolas, sendo uma escola do Ensino Fundamental vinculada ao município e a outra do Ensino Médio sendo assistida pelo o Estado. É importante ressaltar que no período da realização da pesquisa, a escola do Estado estava em construção e os alunos estavam assistindo aula nas dependências da escola do município. Na comunidade tem ainda um posto de saúde, um prédio alugado para o CRAS, assistência social e assistência a saúde da família.

A renda de algumas famílias vem da contribuição do “Programa Bolsa Família” do Governo Federal, como também do trabalho na cidade de alguns moradores da comunidade. Eles trabalham com a agricultura e a pecuária, com o trabalho nas roças em suas plantações e a “casa de farinha” onde produzem a farinha extraída das plantações de mandioca e ainda trabalham com o gado na comercialização do leite para consumo próprio e venda. Essa comunidade é grande com acesso em estradas de chão, de piçarras, não muito acessível ao traslado das pessoas, com pontes deterioradas e pontos de alagamento e lamas devido às chuvas na região. Em período de muitas chuvas, as aulas são interrompidas, pois não tem como alguns alunos chegarem à escola, pois há estradas que ficam interditadas devido às enxurradas deteriorarem as vias de acesso.

A Unidade Escolar Antônio Martins Costa, está localizada no centro da comunidade de Vila das Almas. Atende alunos de toda região circunvizinha que é composta por inúmeras comunidades quilombolas. É uma escola grande, tem 06 salas de aulas, 1 sala para diretora, 1 cantina grande toda equipada com armários, freezer e fogão industrial, tem 4 banheiros masculino e 4 banheiros feminino para a utilização dos alunos, 1 sala de almoxarifado para guardar os materiais pedagógicos a serem utilizados com os alunos durante as aulas, 1 área grande interna coberta para atividades extraclasse com os alunos, 1 área aberta atrás da escola que é utilizada para plantio de hortaliças e temperos verdes.

A escola é toda murada, tem energia elétrica e água encanada para atender os alunos. A escola tem uma boa relação com a comunidade quilombola, participam ativamente das festividades, quando há comemorações na escola, os pais e a comunidade de modo geral procuram participar, e, quando há comemorações festivas na própria comunidade a escola também participa,

montando danças com os alunos e fazendo comidas típicas da comunidade, e os alunos se apresentam para a população com suas danças. A diretora da escola é quilombola e três professores também são quilombolas.

3.5 SUJEITOS DA PESQUISA

Para a escolha dos professores participantes desta pesquisa, elencamos os seguintes critérios para ambas as escolas: (i) Ser graduado; (ii) Ser docente em escola quilombola há pelo menos 1 ano. Esses critérios foram essenciais para a coleta dos dados, pois teria uma ideia da noção desses professores ao terem trabalhado em escolas quilombolas. A escolha foi através da disponibilidade deles em participar da pesquisa, mas conforme os critérios estabelecidos e os dados previamente coletados na pesquisa exploratória realizada meses antes.

Ao falar dos professores foram estabelecidos critérios de tratamentos dos mesmos para preservar a identidade dos sujeitos. Dessa maneira utilizamos os números de 1 a 3 para enumerar cada professor da escola do Piauí e de 1 a 8 para os professores do Maranhão, contudo, colocamos a sigla de cada Estado ao lado dos respectivos números, PI para professores do Piauí e MA para os professores do Maranhão, exemplo: Prof. 1/PI, Prof. 1/MA, Prof. 2/PI, Prof. 2/MA e assim sucessivamente.

A seguir, a tabela 1 mostra algumas características desses professores que atuam nas escolas quilombolas onde a pesquisa foi realizada.

TABELA 2 – CARACTERIZANDO OS SUJEITOS DA PESQUISA

		CARATERÍSTICAS DOS PROFESSORES					
		Sexo	Idade	Tempo de docência	Tempo de atuação na EEC	Nativo (N) Não Nativo (NN)	Formação docente
PIAÚ	Prof. 1/PI	F	41 ou +	15 anos	04 anos	NN	Letras Inglês
	Prof. 2/PI	F	31 a 40	16 anos	01 ano	NN	Pedagogia
	Prof. 3/PI	F	31 a 40	10 anos	01 ano	NN	Geografia

MARANHÃO	Prof. 1/MA	M	31 a 40	15 anos	04 anos	NN	História
	Prof. 2/MA	M	31 a 40	10 anos	08 anos	NN	Letras/ Ed. Física/ Química
	Prof. 3/MA	F	31 a 40	15 anos	02 anos	NN	Letras Português
	Prof. 4/MA	M	31 a 40	20 anos	08 anos	N	Filosofia
	Prof. 5/MA	M	41 ou +	16 anos	04 anos	N	Filosofia
	Prof. 6/MA	F	31 a 40	03 anos	03 anos	NN	Pedagogia
	Prof. 7/MA	F	25 a 30	05 anos	05 anos	N	Pedagogia
	Prof. 8/MA	F	31 a 40	05 anos	05 anos	NN	Pedagogia

Todos os professores do Piauí são efetivos do município, através de concurso público. Já no Maranhão a maioria dos professores são contratos temporários. A maioria dos docentes residem na cidade e não na comunidade em que atuam como professores nas escolas. Os professores do Piauí moram a uma distância da cidade para a comunidade de aproximadamente 15 km e os da escola do Maranhão a uma distância de uns 25 km, as estradas tem estruturas não favorável como já mencionado.

3.6 ANÁLISE DOS DADOS

Apoiada nos estudos de Bardin, a categorização “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação, e em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 2011, p. 147). Dessa maneira, foram organizadas categorias de análises centradas na prática pedagógica dos professores quilombola, a saber (i) prática pedagógica na concepção dos professores; (ii) a organização do trabalho pedagógico: planejamento, ação didática e avaliação; (iii) a prática pedagógica: aproximações com as recomendações das DCNEEQ; (iv) a prática pedagógica: distanciamentos das recomendações das DCNEEQ; (v) a formação dos

professores das escolas de comunidades quilombolas; (vi) o resgate da cultura e atividades desenvolvidas com os alunos.

Essas categorias estão alinhadas em forma de análises para um melhor entendimento dos dados coletados nas comunidades investigadas.

A partir da prática que vivenciei dentro das escolas nas comunidades quilombolas, os dados obtidos através de várias fontes – análise documental, observação participante, grupo focal e entrevistas – esses dados serão triangulados, sendo trabalhados de forma conjunta, dialogando entre as falas dos professores investigados, com a contribuição dos teóricos e a minha análise. Essa triangulação nos dará sustentação para entendermos melhor a apresentação dos dados, então, esses diversos pontos corroboram com o que está sendo colocando nesta pesquisa.

4 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES NAS ESCOLAS QUILOMBOLAS E AS RECOMENDAÇÕES LEGAIS

O objetivo deste estudo é analisar se as recomendações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola são consideradas nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores daquelas Comunidades. Para tanto, nesta sessão, será apresentada a caracterização da prática pedagógica desenvolvida nas escolas de Comunidades Quilombolas. Ao mesmo tempo em que serão destacadas as recomendações e/ou exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola em relação à prática pedagógica desenvolvida pelos professores naquelas comunidades, para cotejar a prática pedagógica dos professores com as recomendações das diretrizes.

É fundamental para o encaminhamento das reflexões desta parte do estudo registrar que os professores, sujeitos da pesquisa, informaram nos contatos iniciais que desconhecem a existência de Diretrizes Curriculares específicas para a educação das comunidades quilombolas. Quando perguntei se os professores se apoiavam nas DCNEEQ, mostraram-se surpresos. Desconhecem a existência desta legislação.

Na fala de um professor nativo:

Até hoje eu não sabia disso. Não tinha conhecimento sobre essas Diretrizes, não é? Mesmo sendo quilombola não tinha esse conhecimento. Oito anos de convivência aqui, nunca tinha visto essas diretrizes. E é importante a gente saber. O que você esclareceu para nós, o que seria essas diretrizes [...] (Professor 4/MA).

Se, num primeiro momento pensei que esse seria um impedimento para a continuidade deste estudo, ao acompanhar as práticas pedagógicas desses professores, percebi que essas práticas se aproximam das recomendações da legislação. Os próprios professores falam isso.

Assim, se expressa o professor do Piauí:

Voltadas para os quilombolas? Porque no caso aqui é esperado só por nós professores. A gente tem que correr atrás, tem que pesquisar e não é bem assim as coisas. Também depende muito da gente. Mas depende também da secretaria. É isso que eu acabei de falar, a gente pode até está fazendo, mas eu não sei. Não sei se está lá nas diretrizes porque não tenho conhecimento delas. Mas, a gente pode está fazendo, pode ter feito, pode está fazendo, fazendo na sala de aula. Só

**que eu não tenho conhecimento que esteja lá nas diretrizes, entende?
(Professor 2/PI).**

Após as falas dos professores, o desafio foi refletir como isso é possível? Vejamos então, a prática desses professores.

Para encaminhar as reflexões nesta parte do estudo, considero importante trazer as recomendações das diretrizes para auxiliar na sistematização e análise da prática dos professores. Essas recomendações legais das DCNEEQ trazem orientações metodológicas para a organização do ensino em Escolas Quilombolas (doravante EQ), que atendam as especificidades da cultura dos alunos e preservem as tradições quilombolas, rezam que:

[...] a sua participação em projetos de estudo e de trabalho, atividades pedagógicas dentro e fora da escola, que visem ao fortalecimento dos laços de pertencimento com a sua comunidade e ao conhecimento das dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura próprios das comunidades quilombolas. (DCNEEQ, 2012, p. 451).

Outro ponto importante trazido pela resolução é a formação de sujeitos críticos, situados histórica e socialmente, capazes de tomar decisões na resolução de problemas da comunidade, valorizando o sentimento de pertencimento ao grupo. Na letra da lei:

[...] esses estudantes deverão ter conhecimento da sociedade mais ampla, o seu protagonismo nos processos educativos, a fim de participar de uma formação capaz de oportunizar o desenvolvimento das capacidades de análise e de tomada de decisões, resolução de problemas, flexibilidade, valorização dos conhecimentos tradicionais produzidos pelas suas comunidades e aprendizado de diversos conhecimentos necessários ao aprofundamento das suas interações com seu grupo de pertencimento. (DCNEEQ, 2012, p. 451).

Tudo isso sem descuidar do acesso ao conhecimento científico, sem perder de vista as tradições da comunidade quilombola. Na lei está escrito: “Eles também deverão ter acesso à articulação entre os conhecimentos científicos, bem como os conhecimentos tradicionais e as práticas socioculturais próprias de seus grupos étnico-raciais de pertencimento”. (DCNEEQ, 2012, p. 451). Como os professores concebem prática pedagógica e como as realizam? Que aproximações e os distanciamentos, encontramos entre a legislação e as práticas?

4.1 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES

A caracterização da prática pedagógica dos professores de comunidades quilombolas será feita a partir dos dados levantados e categorizados, apoiada na análise de conteúdo de Bardin (2011) com as contribuições dos participantes da pesquisa, que possibilitaram discutir a concepção dos professores sobre a prática pedagógica e trazer, também um diálogo com os mesmos, onde eles detalham a forma como organizam o seu trabalho pedagógico, ressaltando o planejamento de suas aulas, e, demonstrando como são as vivências de sala de aula no âmbito da metodologia e avaliação. Os professores destacam uma caracterização bastante detalhada das vivências de sala de aula, onde eles descrevem a sua prática pedagógica, as rotinas com os alunos, a maneira de ministrar aula, entre outras características.

Assim sendo, para efeito dessa parte do trabalho, a caracterização será feita, considerando os elementos do processo de ensino, objeto de estudo da didática, quais sejam: objetivos, conteúdos, métodos/relação professor-aluno e avaliação.

Também, trago as discussões sobre a formação dos professores, que atuam em escolas de comunidades quilombolas, e o que eles pensam sobre o aprimoramento da sua prática docente. E por fim, tematizo a cultura vivenciada na prática pedagógica desses professores e a forma como é feito o resgate da cultura, e quais as atividades que eles desenvolvem com os alunos.

4.1.1 Prática pedagógica na concepção dos professores

Dialogando com a autora Veiga (1994, p. 17) percebemos que: “A prática pedagógica é, na verdade, uma atividade teórico-prática”. Ela ainda destaca que é uma formulação de anseios, onde está presente a subjetividade humana que seria o princípio do lado ideal, teórico, mas, por outro lado há o que ela chama de lado real que seria a prática, o objetivo de fato, ou seja, a prática pedagógica é esse entrelaçamento da teoria com a prática. A autora ainda destaca que:

Entendo a prática pedagógica como uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social que

pressupõe a relação teoria-prática, e é essencialmente nosso dever, como educadores, a busca de condições necessárias à sua realização. [...] formalmente tem um lado ideal, teórico, idealizado enquanto formula anseios onde está presente e subjetividade humana, e um lado real, material, propriamente prático, objetivo. (VEIGA, 1994, p. 16, 17).

Desse ponto de vista a prática pedagógica é uma dimensão da prática social orientada por objetivos finalidades e conhecimentos, segundo a autora, por isso contempla essa relação da teoria e prática imprescindíveis à sua realização, a autora fala do lado ideal (teórico) com suas subjetividades e o lado real (prático) o objetivo a que se destina a fazer, instituindo os dois, lado a lado continuamente.

Já para Martins (2003) prática pedagógica inclui a produção de novos conhecimentos do professor. A autora destaca que o professor ao problematizar e analisar a prática pedagógica sistematiza novos conhecimentos. Esse novo conhecimento não vai se constituir como sendo um guia da ação prática, mas apontará possíveis formas para o alcance de novas práticas. A autora ainda destaca que:

Para que isso seja possível, torna-se necessário redimensionar as formas de relações sociais estabelecidas no interior da escola capitalista, buscando relações sociais mais coletivas e solidárias que favoreçam a produção e sistematização de novos conhecimentos. As formas de relacionamento são elementos chave do processo. Mediante relações sociais cooperativas, coletivas, passa-se a ter uma nova relação com o conhecimento. Isso possibilita ao professor começar a criar, a produzir coletivamente. Em decorrência, tudo aquilo que for materialização de conhecimento, tudo aquilo que for saber sistematizado passa a ser visto, nesse processo, como um objeto a ser trabalhado e não simplesmente apropriado de forma mecânica. Assim, a Didática há que levar em consideração a questão das relações sociais como elemento chave do processo, no qual as pessoas criem, produzam conhecimentos coletivamente (MARTINS, 2003, p. 09).

Martins (2003) diz que a interação de ações mais coletivas e solidárias é que favorece a produção de novos conhecimentos, no que diz respeito ao entendimento da cultura daquelas comunidades, como também na prática pedagógica dos professores para lidar com a educação escolar quilombola.

Santos (1992) destaca como deve ser o processo do que ele chama de “novo professor”, ele precisa ter uma nova visão diante do aluno, percebendo que o discente é um sujeito reflexivo e crítico, para enfrentar o mundo que o espera. Diante desse assunto, o autor ressalta que:

Nesse contexto, novo professor passa a ser exigido. Não mais aquele professor tradicional. Torna-se necessário reestruturar também os processos didático-pedagógicos. Não há lugar para a prática pedagógica impositiva, que prescreve normas a serem seguidas. O professor deve levar em conta, agora, que o aluno deve ser visto como sujeito, como ator reflexivo. Terá de prepará-lo para que seja capaz de expressar, saiba trabalhar em grupo, tenha iniciativas, saiba enfrentar problemas, apresente flexibilidade mental e força psíquica para suportar as exigências do mercado de trabalho. (SANTOS, 1992, p. 23).

Quando os professores são convidados a falarem o que entendem sobre prática pedagógica, o primeiro conceito que aparece é a prática pedagógica como “forma de dar aula”, “maneira de dar aula”, ou seja, a concepção mais usual da prática pedagógica, focalizando o processo de ensino centrado no professor.

Assim, eles se expressam:

Resumindo, é a maneira ou o modo como se trabalha com os alunos. Sendo bem resumido ao máximo (Professor 2/MA).

No meu entendimento a prática pedagógica seria a maneira pelo qual você vai ministrar aquela aula, não é? Como? Quando? Como conhecer o aluno através dessa prática também e depois você vai distribuir os conteúdos de acordo com as séries, não é? (Professor 4/MA).

Percebemos que na concepção desses professores, a prática pedagógica é restrita à “maneira de dar aula”, sendo uma atuação diária e permanente do que se repassa aos alunos em sala.

Ainda nessa direção, alguns professores destacam a importância de estudar, pesquisar, estar preparado para o trabalho com o ensino. Falam no professor pesquisador. Nas palavras do professor 7/MA:

Prática Pedagógica é você ter conhecimento do trabalho que você faz. E seja bom pesquisador, pra poder trabalhar em sala de aula.

E esclarece:

Pesquisador é aquele professor que tenta ler, buscar, pesquisar sempre, procurar livros para ler livros de escritor, de autores. E também é aquele professor que quando tem alguma dúvida, ele vai lá onde está o outro colega e tira suas dúvidas, para melhorar suas aulas.

Para esse professor, pesquisar, além de buscar apoio em livros, está relacionado com a troca de experiência entre professores, como meio de solucionar os problemas e dificuldades da prática pedagógica. Percebemos que para ele esse pesquisador é aquele professor que procura que questiona quando tem dúvida, e procura “refazer” a sua prática partindo dessas novas descobertas que ele alcança. A propósito, Garbardo e Hobold (2014, p. 140) destacam que “a escola precisa constituir um espaço coletivo de formação que proporcione trocas de experiências e grupos de estudos, além de necessitar de uma supervisão que a direcione para a reflexão (teoria e prática) do fazer pedagógico”.

Outro aspecto da prática pedagógica destacado pelos professores é a questão da relação teoria e prática. Para o professor 1/MA:

Bem, a prática pedagógica... Porque nós sabemos que existe a teoria, não é? E a gente assume a prática. É desenvolver o ensino dentro da escola com o aluno. Aprendizagem em si já é um todo processo que a gente tenta repassar, os conhecimentos que nós fomos instruídos dentro da universidade. É, não só uma transmissão de conhecimento, mas, também uma experiência que a gente vive no dia a dia com o aluno.

Como se pode observar o professor traz a contribuição da formação inicial na universidade para sua prática, ainda que em uma visão dicotômica, ou seja, o saber da universidade é teórico e a prática está relacionada com a sua ação direta na sala de aula com os alunos. Para esse professor a prática é desenvolver o ensino dentro de sala junto com o aluno. E a aprendizagem é todo um processo no qual o professor repassa os conhecimentos que foram instruídos dentro da universidade.

E para o professor 8/MA a prática pedagógica é a realização das atividades em sala de aula juntos com os alunos, em suas palavras, “no meu entendimento é praticar com eles nas atividades, é o dia a dia deles. Na realidade, o que a gente vê aqui na comunidade, é isso”.

Com efeito, ainda que a concepção predominante de prática pedagógica para os professores, sujeitos da pesquisa, seja aquela voltada para o “dar aula”, a pesquisa trouxe indícios de que na prática, as ações desses professores vão além do conceito de dar aula. Na sua maneira de interagir e realizar a prática, seja no planejamento, na avaliação, e/ou na sua atuação em sala de aula, expressam uma concepção de educação e ensino que se aproximam da orientação das Diretrizes Nacionais, ainda que eles não tenham consciência disso.

4.1.2 A organização do trabalho pedagógico: elementos do processo de ensino

Apesar dos professores manifestarem nas suas falas uma concepção de prática pedagógica restrita à transmissão de conteúdos as observações realizadas em sala de aula permitiu visualizar que as suas práticas pedagógicas vão além da “maneira de dar aula” ou “repassar o conteúdo”, mas se configura em um conjunto de ações que envolvem todo contexto educacional em sala de aula, desde o planejamento com todas suas ações na definição dos elementos que constituem o processo de ensino, objeto de estudo da didática, quais sejam: objetivos, conteúdos, métodos/relação professor-aluno e avaliação, até o ato de ministrar a aula.

Para Veiga (1994, p. 17) “O lado objetivo da prática pedagógica é constituído pelo conjunto de meios, o modo pelo qual as teorias pedagógicas são colocadas em ação pelo professor”. Então, teoria e prática estão aliadas à prática pedagógica do professor.

Em se tratando da organização do trabalho pedagógico das Escolas Quilombolas pesquisadas, o planejamento de curso desenvolvido pelos professores vem pronto da Secretaria Municipal de Educação, e é comum a todas as escolas da rede. Não há um plano específico que envolva culturas próprias da CQ para o desenvolvimento da Educação Escolar Quilombola¹⁷. Segundo os professores esse planejamento que vem da secretaria de educação é uma sugestão que pode ser modificada e adequada pelo corpo docente à realidade da comunidade. Contudo, apenas alguns professores fazem essa adequação, enquanto outros seguem o plano enviado pela secretaria. No entanto, nem sempre as adequações levam em conta as especificidades da Educação Escolar Quilombola.

O professor 2/MA é categórico em dizer que vem da secretaria um pré-projeto para elaboração do planejamento dos professores, e que este é apenas uma sugestão. Os professores podem acatá-lo ou reformular e elaborar um planejamento que condiz com a realidade da escola. Como também os demais professores reforçam essa colocação do professor 2/MA, dizendo que o planejamento vem da secretaria, no entanto, eles podem fazer outro planejamento, conforme as necessidades a realidade dos alunos. Nas palavras do professor:

¹⁷ Nilma Lino estabelece uma diferença entre Educação Quilombola e Educação Escolar Quilombola. A primeira refere-se a cultura e vivências específicas da comunidade para além da instituição escola. A Educação Escolar Quilombola refere-se à educação formal oferecida pela escola.

O nosso planejamento ele é baseado nesse pré-projeto que vem da secretaria de educação, ele não é determinado, ele é apenas uma sugestão, vamos deixar bem claro! Ele é uma sugestão que pode ser melhorado por cada um aqui, baseado naquele que já veio. E que pode ser elaborado outro planejamento, mas todo mundo recai sobre aquele que já vem, pois vem pronto! Todo mundo recai sobre ele, e não faz o seu próprio planejamento (Professor 2/MA).

Como se pode observar, o professor 2/MA deixa claro que o planejamento pode ser modificado com base no que vem da Secretaria e que nem sempre essa recomendação é considerada pela totalidade dos professores. Alguns professores limitam-se a desenvolver o planejamento enviado.

Ainda que estudos sobre planejamento de ensino (LOPES, 2012, VEIGA, 2008) entre outros, focalizem a importância da elaboração do planejamento com a participação do conjunto de professores de uma escola, na prática dos professores, sujeitos desta pesquisa, verifica-se a ausência desse procedimento na elaboração de novos planejamentos. Nas palavras de Lopes, (2012, p. 59):

O planejamento participativo implica uma convivência harmoniosa de pessoas que discutem, decidem, executam e avaliam atividades propostas coletivamente. Com essa convivência, o processo educativo passa a desenvolver efetivamente seu papel transformador, pois na medida em que discutem, as pessoas refletem, questionam e conscientizam-se de problemas coletivos, decidindo por engajarem-se na luta pela melhoria de suas condições de vida.

A autora destaca a importância da elaboração de um planejamento participativo e democrático com a participação de todos os agentes da escola para que este processo educativo se desenvolva numa perspectiva transformadora. Isso porque, na medida em que as pessoas possam refletir, discutir, e se conscientizar dos problemas dentro da escola, elas se engajam na resolução dos problemas de forma coletiva.

Já Veiga (2008) defende a organização da aula como um projeto colaborativo cuja concretização depende do envolvimento e participação ativa do conjunto de professores e alunos. Nas palavras da autora,

A preocupação com a elaboração do projeto colaborativo da organização didática da aula para concretização da prática pedagógica é parte da responsabilidade e do compromisso ético do professor e com seus alunos, com sua escola, com a educação e com a sociedade. (VEIGA, 2008, p. 296).

Outro ponto importante levantado pelos professores, participantes da pesquisa, é a importância da participação da família na escola no processo de planejamento de ensino. O professor 5/MA, além de relatar as mudanças no plano que vem da secretaria por alguns professores, coloca também a importância de trazer a família para a escola. Assim ele se expressa:

É feita a mudança dessas práticas, desse planejamento, porque cada professor a gente vê que se preocupa na sua mudança no dia a dia, entendeu? Para poder adequar e melhorar. Falta trazer a família pra dentro da escola, não só pra olhar os eventos, porque poucos pais vêm quando são chamados pra participar dos projetos, poucos pais vêm. (Professor 5/MA)

Essa preocupação do professor 5/MA é destacada também por Lopes (2012) que defende o planejamento participativo. Para a autora, na elaboração do planejamento é fundamental a participação dos pais dos alunos, além de todos os agentes da escola. Nas palavras da autora:

No contexto escolar o planejamento participativo caracteriza-se pela busca da integração efetiva entre a escola e a realidade histórico-social, primando pelo inter-relacionamento entre a teoria e a prática. A participação de professores, alunos, pessoa técnico-pedagógico e administrativo, bem como dos pais dos alunos, seria ponto de convergência das ações voltadas para a produção de novos conhecimentos a serem propiciados na escola, tendo como referencial a realidade histórico-social. (LOPES, 2012, p. 59)

No entanto, na prática pedagógica dos professores sujeitos da pesquisa, o planejamento da escola já vem pronto da Secretaria de Educação, ainda que seja permitido modificá-lo para atender as necessidades dos estudantes. Nesse sentido, o professor 1/MA argumenta que a organização do planejamento é realizada por ele mesmo. E, quando arguido sobre as DCNEEQ ele se mostra surpreso, pois desconhece a existência dessas diretrizes. Consequentemente, as orientações nela contidas não são consideradas no momento de elaborar o seu plano de trabalho. Paradoxalmente, as atividades propostas no planejamento e realizadas na prática pedagógica do professor expressam as recomendações das diretrizes.

Com efeito, os professores, ainda que desconheçam a existência das DCNEEQ, se preocupam em atender as especificidades da cultura local em suas proposições para a prática. Nas palavras do professor:

A organização do trabalho pedagógico, o nosso trabalho pedagógico é montado por nós mesmos, a gente prepara e faz o planejamento. Não tem como lhe responder algo relacionado a essas Diretrizes Nacionais para educação escolar quilombola, porque isso aí a gente desconhecia. Mas, quanto à organização do planejamento, a gente faz, eu, por exemplo, que sou professor de história, ano passado eu trabalhei história e cultura, a questão da história afro-brasileira. (Professor 1/MA).

Ao mesmo tempo reclamam da falta de formação específica para esse fim, e ainda destacam que vem tudo pronto da Secretaria de Educação, mas que os professores se preocupam em colocar algo referente a cultura da comunidade e trabalhar com os alunos. Em suas palavras:

É complicado porque nós não temos uma formação na área pra trabalhar com eles, porque tudo já vem pronto da secretaria. Alguma coisa que a gente retira pra poder trabalhar com eles. (Professor 7/MA).

O professor 7/MA, fala a respeito do planejamento que já vem pronto da secretaria, e que alguns – se preferirem – adequam às suas realidades de sala de aula para trabalhar com os alunos, mas que é complicado, pois nenhum professor tem orientação para trabalhar em área quilombola e suas especificidades.

A partir dessas reflexões iniciais, para efeito dessa parte do trabalho, passo a seguir, a sistematizar a prática pedagógica dos professores participantes da pesquisa, focalizando os elementos do processo de ensino, objeto de estudo da didática, quais sejam: objetivos, conteúdos, métodos/relação professor-aluno e avaliação. Para tanto, busco em Veiga (2008) a base teórica considerando os elementos estruturantes da aula defendidos por ela.

4.1.2.1 Finalidades/objetivos

A prática pedagógica dos professores que atuam em Comunidades Quilombolas, expressa como um dos objetivos do seu trabalho, promover a articulação do seu ensino com a cultura local. Na fala do professor 1/MA ele destaca a finalidade de resgatar a cultura da comunidade com seus alunos. Assim segue:

O resgate da cultura é um dos pontos importantes que a gente faz na medida do possível. Com base no planejamento que vem da secretaria.

A gente adapta a nossa realidade e faz com os alunos. Eu já levei meus alunos pra conhecer a antiga senzala que tem aqui na comunidade e vou desenvolvendo a aula usando a aula de campo com eles. (Professor 1/MA).

Como se pode observar nas palavras do professor 1/MA o resgate da cultura quilombola é um dos objetivos da sua prática pedagógica desenvolvida na escola. Para Veiga (2008, p. 276), “os objetivos são formulações que derivam das intenções. São um guia para orientar o processo didático. Devem incluir as seguintes capacidades humanas: cognitivas, afetivas, psicomotoras, de relações interpessoais e de inserção social”. Para a autora, esses objetivos são um guia para direcionar a prática pedagógica do professor, proporcionando-lhes uma segurança em sala de aula e na desenvoltura de sua aula previamente articulada em seu planejamento.

Ao analisar a prática pedagógica dos professores o que mais se observou quanto aos objetivos e suas finalidades, foi a preocupação de articular a cultura com os conteúdos e a proposição de sua própria prática pedagógica articulada com a cultura local. Nas palavras do professor 2/MA, essa preocupação se destaca:

Quanto a questão do resgate, o que eu vejo de mim e de meus colegas, eu pelo menos nas minhas aulas eu procuro ao máximo me referir à comunidade. Eu procuro fazer comparações, como no meu caso que é a disciplina de Língua Portuguesa, faço comparações das regiões e digo relacionando aqui ao Maranhão qual a forma que se escreve? Que se pronuncia? Numa conversa, num diálogo. A questão do regionalismo, mas algo voltado com a comunidade, eu percebo que há uma preocupação de permanecer com a cultura, que não deixe ser esquecida, porque muitos projetos que vem quase prontos e que são trabalhados aqui, buscam de fato esse resgate das comunidades. (Professor 2/MA).

Em sua prática, o professor 2/MA tem a preocupação de valorizar a cultura da comunidade quilombola ao trabalhar a disciplina de língua portuguesa. Procura fazer comparações da linguagem própria da comunidade do Maranhão com as de outras regiões do Brasil, tanto na forma escrita como na forma oral. Assim, ele dialoga com os alunos traçando seus objetivos em sala de aula, percebendo se está alcançando os mesmos com os alunos durante a aula e as interrogações sobre os conteúdos. Ele revela, ainda, que entre os alunos há uma inquietação para não deixar a cultura se acabar no decorrer dos tempos.

Com essa preocupação define seus objetivos de ensino procurando adequar o planejamento enviado pela secretaria de educação aos interesses e necessidades práticas dos seus alunos. A esse respeito, Veiga (2008, p. 276) lembra que “os objetivos educativos definem o tipo de capacidade que se espera dos alunos como resultado de uma intervenção didática”. Para a autora, a definição dos objetivos é um dos eixos estruturantes da aula.

Ainda com relação aos objetivos de valorizar e preservar a cultura local, o professor 5/MA relata que as principais datas comemorativas dos quilombos são lembradas pela a escola e são resgatadas em eventos comemorativos. Ainda que essas datas comemorativas não sejam contempladas no planejamento que vem pronto da secretaria da educação e até interpretadas de forma preconceituosa e equivocada. Isso significa que a inclusão e a organização dos eventos na programação da escola são feitas pelo grupo de professores que atuam na comunidade. Nas palavras do professor 5/MA:

[...] eu vejo que as principais datas são resgatadas, são fortalecidas, no ano passado tivemos um projeto que não foi da secretaria, apesar que a secretaria propôs e a escola veio na contramão, nós nos propomos a fazer o resgate da cultura, das lendas, foi feito passeios pelas comunidades, foi feito a valorização da cultura. Antigamente, quando trouxemos as danças de tambor pra cá, disseram logo que era ‘macumba’, por quê? Porque não conheciam nada. Hoje nós temos o pessoal que toca os tambores, que fazem a dança, porque conseguimos resgatar. Algumas pessoas dançam mais não se sentem ainda inseridas na cultura. Fizemos ano passado o ‘Tambor de Crioula’ com a meninada, em um projeto. Então, eu vejo que a escola tenta resgatar e trazer a valorização dessa cultura. Também falta uma escola que possa melhorar ainda mais essa prática nesse sentido, porque a escola, nesse ambiente fechado a gente se sente preso, não há uma estrutura física de fato que possa haver esse empenho. A escola em si é que tenta valorizar tudo isso. (Professor 5/MA).

O que se pode observar é que a própria comunidade escolar não conhecia as danças de tradição dos quilombos, mas que os professores com suas práticas pedagógicas voltadas para o resgate dessa cultura trouxeram, resgataram essa vivência de anos. A definição dos objetivos incluindo a valorização e o resgate da cultura quilombola tem trazido para a escola e seu entorno a importância da articulação estreita da prática pedagógica desenvolvida na escola com a realidade local.

4.1.2.2 Conteúdos

Ainda que os professores da escola desconheçam a existência de diretrizes específicas para trabalhar a Educação Escolar Quilombola e ainda, de estarem vinculados à Secretaria Municipal de Educação onde a comunidade se situa, da qual recebem o mesmo planejamento da rede sem qualquer observação específica que recomende o atendimento da especificidade da comunidade onde a escola se situa, alguns professores desenvolvem práticas pedagógicas que articulam os conteúdos escolares com a cultura e necessidades práticas dos alunos.

Com efeito, imbuídos do objetivo de articular os conteúdos previstos no planejamento que vem da SMEd a serem trabalhados em sala de aula com a realidade desses alunos e a cultura local, os professores valorizam a cultura específica do local, redimensionam e fazem um trabalho que busca essa articulação.

Então, na base dos conteúdos, o que se observa é a existência de conteúdos prontos, previamente estabelecidos, com materiais prontos, e que são feitos em nível da Secretaria Municipal à qual a escola da CQ está vinculada e que não há nenhum tratamento específico, e nenhuma recomendação específica neste programa que eles recebem para trabalharem as questões específicas da comunidade. Contudo, alguns professores, nas suas práticas, mostram que estão buscando articular os conteúdos definidos no plano da secretaria com a cultura local. A propósito, Veiga (2008) lembra que:

O termo conteúdo é mais que uma seleção de conhecimentos oriundos de diferentes campos do saber elaborado e formalizado cientificamente, abarcando concepções, princípios, fatos, procedimentos, atitudes, valores e normas que são colocados em jogo na prática pedagógica. O conteúdo é um dos elementos estruturantes da organização didática da aula.

Para a autora, o conteúdo é algo imprescindível no contexto escolar, pois o mesmo trabalha conhecimentos fundamentais para o aprendizado do aluno, articulando a prática pedagógica do professor em sala de aula. Desse ponto de vista, considerar a especificidade da Educação Escolar Quilombola – torna-se essencial trabalhar os conteúdos escolares em estreita vinculação com a cultura dessa comunidade específica. Segundo Veiga (2008) são características do conteúdo escolar a representatividade dos saberes culturais de uma sociedade de forma relevante e significativa, como também os saberes são organizados

historicamente e se manifestam em disciplinas, núcleos temáticos, eixos, blocos curriculares, dentre outras.

Ao tratar da programação dos conteúdos escolares a serem trabalhados por eles, os professores trazem a problemática da relação teoria e prática reconhecendo que muitas vezes são teóricos ficando reféns do programa da secretaria. Ao mesmo tempo reconhecem a importância de estabelecer a estrita relação entre as questões da prática dos seus alunos e os conteúdos sistematizados que tem de trabalhar. Nas palavras do professor 1/MA:

O que acontece muitas vezes na nossa prática é que a gente não traz o cotidiano para a sala de aula, nós simplesmente ficamos muito teóricos, só na teoria, ficamos refém. A questão também que a gente precisa é se adaptar ao mais fácil e só repetir aquele conteúdo para o aluno, e isso muitas vezes acontece, eu pego meu livro, mas não leio, não analiso e vou querer passar e de repente a realidade apresenta outras situações. Então a gente tem que analisar o que vale mais: a teoria, a prática ou a junção das duas? Às vezes os teóricos retiram a teoria da cabeça sem a observação da prática, da *práxis* dessa teoria. O conhecimento ele depende da pessoa, nós professores não somos o dono do conhecimento, mas somos aquele que devemos trabalhar para acompanhar a cabeça desse aluno. (Professor 1/MA)

O que se pode observar nas palavras do Professor 1/MA, é que, embora reconheça a prática usual de repasse de conteúdos na forma de transmissão-assimilação, ele destaca a importância do comprometimento em conhecer o cotidiano dos alunos, para que dessa forma se estabeleça a articulação teoria e prática valorizando as vivências do aluno, seu cotidiano enquanto quilombola, e sua cultura específica. A propósito, Veiga (2008) lembra que:

[...] os **conteúdos** devem ser selecionados e organizados constituindo parte do currículo, mas também como parte da **cultura**. Isso significa abrir as portas de **acesso à cultura, ajudar a pensar e permitir ao aluno participar do debate e da discussão**. Na aula transcorre a história dos povos, das ciências, das artes (VEIGA, 2008, p. 278) (Grifo nosso).

Ela ainda acrescenta quanto ao conteúdo na escola:

Devem ser adequados às características cognitivas, afetivas, psicomotoras e sociais dos alunos, assim como as necessidades educativas e culturais. Não representam um fim em si mesmo, mas são veículos para o desenvolvimento das capacidades. (p. 278)

Vale registrar que na observação das práticas dos professores como também na realização do Grupo focal, verifiquei que há um grande interesse dos professores em compreender profundamente a cultura dos seus alunos, tendo em vista o êxito no alcance dos seus objetivos quando traçados no planejamento da aula.

Isso porque, segundo eles, os alunos estão diferentes, mais curiosos e questionadores trazendo o desafio de pensar o conteúdo escolar para uma educação diferenciada. E para isso torna-se necessário recorrer às exigências pelas quais tramitam as leis, emendas, diretrizes, etc, que recomendam o trabalho dos conteúdos voltados também para a cultura desse povo.

O professor 3/MA manifesta essa preocupação, assim se expressando:

Hoje em sala nossa 'clientela' mudou. Não é aquela clientela que vem só escutar, então eles (alunos) são curiosos, às vezes eles sabem até mais que a gente, com a tecnologia que está aí a todo o momento ao alcance deles. Nós temos que trazer aula atrativa para eles, se não, eles não prestam atenção nas aulas. Imaginem uma sala com 30 a 40 alunos, se o professor não for esperto, vai servir de palhaço para eles. Tem que ter jogo de cintura para levar os conteúdos aos alunos em sala de aula (Professora 3/MA).

O professor 3/MA manifesta a necessidade do professor ser criativo, ter “manejo” de aula para que os alunos se interessem pelos conteúdos trabalhados na sala de aula. Para tanto, faz-se necessário ultrapassar o eixo da transmissão-assimilação estimulando a participação ativa dos alunos. Nessa perspectiva, Martins (2008) apresenta a sistematização coletiva do conhecimento como alternativa para romper com o eixo da transmissão-assimilação tão usual na prática pedagógica desenvolvidas em todos os níveis de ensino. Nas palavras da autora:

Desse ponto de vista, passa-se a discutir a importância de se romper com o **eixo da transmissão-assimilação** dos conteúdos, ainda que críticos, buscando-se um processo de ensino que altere, na prática, suas relações básicas na direção da **sistematização coletiva do conhecimento**. (MARTINS, 2008, p. 23) (Grifo da autora).

Dessa maneira, os professores da escola da comunidade quilombola, necessitam entender a realidade social dos seus alunos, para que essa “sistematização coletiva do conhecimento” aconteça em sala, e assim, os alunos aprendam dentro do seu contexto cultural.

E o professor 3/MA, destaca quando o professor se depara com um aluno questionador, um aluno que “cobra” o conteúdo do professor, segue:

É aquela questão, a gente não sabe de tudo. Se nos depararmos com um aluno questionador e que vem fazer uma pergunta e que a gente não saiba responder, nós como professores devemos dizer: Olha, no momento eu não sei lhe dizer sobre esse assunto e/ou conteúdo, mas vou pesquisar para trazer a resposta. E esse professor traz em forma de debate, de diálogo entre os alunos, não trazendo a resposta pronta, mas de uma forma atrativa para os alunos. [...] Muitas vezes é a questão do comodismo do professor, então esse professor só quer repassar na aula o que aprendeu na graduação. Por isso, temos que inovar, temos que pesquisar, trazer para atualidade e vivenciar com o aluno. Trabalhando de acordo com a realidade da escola, da comunidade, no nosso caso aqui, por exemplo, o planejamento que veio da secretaria, não é a nossa realidade, e é o mesmo para todas as escolas do município, escolas quilombolas ou não. Os conteúdos são repassados no planejamento sem um conteúdo específico para trabalhar com os alunos da comunidade. Então, temos que adaptar à nossa realidade (Professor 3/MA).

Quando o professor fala sobre a inovação, Gamboa (2012) nos traz uma reflexão sobre a inovação do professor, vejamos:

[...] a ação inovadora significa uma mudança relativamente profunda, intencional e duradora, com poucas possibilidades de ocorrência frequente. A inovação implica uma perspectiva inovadora, uma nova visão sobre a realidade que se pretende mudar; supõe uma maneira de organizar os fatores integrantes dos processos da ação (GAMBOA, 2012, p. 135).

A expressão utilizada pelo o autor de “uma visão sobre a realidade” vai ao encontro do que menciona o professor 3/MA, e ainda quando ele acrescenta que é uma mudança profunda, intencional e duradora, isso depende do professor para que essa mudança aconteça. Quanto a essa dependência do professor, o Professor 1/MA ressalta:

[...] a cada ano que passa que nós possamos reformular nosso contexto pedagógico, inovar! Para que não possamos ficar nas mesmas teorias tradicionais, ou simplesmente, no repassar de conteúdos aos alunos, mas possamos inovar e conhecer esse aluno da minha sala para eu trabalhar com ele os conteúdos que vão também de acordo com a sua realidade (Professor 1/MA).

Na observação realizada na sala do professor 1/MA, ficou evidente o que ele coloca na sua fala, essa inovação que ele diz, o mesmo realiza em sala de aula com seus alunos, buscando aos questionamentos do dia a dia deles com o conteúdo

que está sendo trabalhado em sala de aula. O referido professor também mencionou que faz trabalhos de campo com seus alunos aliando a teoria à prática.

4.1.2.3 Método (Relação Professor e aluno)

Embora a concepção predominante de ensino entre os sujeitos da pesquisa seja centrada na transmissão-assimilação de conteúdos os professores, em suas práticas, já sinalizam um trabalho que considera a realidade dos alunos e procura valorizar a cultura da CQ. Nessa perspectiva, Veiga (2008) trata a metodologia como elemento de intervenção didática. E Martins (2008) propõe a metodologia da sistematização coletiva do conhecimento que coloca professor e alunos como sujeitos de um processo que toma como ponto de partida e de chegada a prática social de ambos.

O professor 2/MA relata:

Apresento o conteúdo logo em que chego na sala, relato o que vai ser trabalhado e coloco o conceito do que vai ser discutido naquele dia em sala. Exemplifico, copiando no quadro. Eles tiram do quadro e passam para o caderno, a partir daí passo atividades para que eles respondam e eu fique acompanhando dentro de sala mesmo. [...] vou dialogando com eles, e vão respondendo na medida em que eles sabem. Aí vão surgindo as dúvidas e eu vou explicando e fazendo com que eles reflitam no que foi passado durante a aula. Eu não dou a resposta diretamente, faço com que eles reflitam para encontrar a resposta. (Professor 2/MA).

O professor 8/MA ainda acrescenta:

Eu pratico nas atividades deles o que eles vivem no dia a dia na própria comunidade. Eu trago para sala a realidade que a gente vê aqui na comunidade, pois moro nela. Procuro discutir com eles algum acontecimento que houve na nossa comunidade, aí vou dando a aula e apresentando o conteúdo a ser trabalhado naquele dia com eles. Eu acho mais fácil fazer dessa maneira, porque vejo que eles aprendem. (Professor 8/MA).

A prática pedagógica desenvolvida pelos professores nas escolas, campo desta investigação mostra a preocupação de dialogar com seus alunos, questionando-os, observando-os, e levando a cultura quilombola para discussão em sala de aula. Por outro lado, as DCNEEQ ressaltam a importância de alinhar as

práticas pedagógicas à vivência dos alunos e à cultura da CQ. Nesse processo, os professores e os alunos são protagonistas da aula.

A propósito no texto de Veiga (2008, p. 281) ela nos traz: “Não há como defender que professores e alunos sejam sujeitos conscientes de sua ação pedagógica e protagonistas da aula, se não se muda, ao mesmo tempo, entre outros elementos, a metodologia de ensino”, ou seja, o professor poderá reinventar e mudar a sua metodologia de ensino para, assim, alcançar os objetivos propostos para a sua aula. Embora eles tenham essa formação mais usual, centrada no eixo da transmissão-assimilação, os professores fazem diferente. Eles problematizam a prática, colocam em discussão as tradições culturais dos quilombolas promovendo excursões, visitas ao local, chamando pessoas da comunidade para contar relatos de experiências.

Os professores, ainda que reconheçam o predomínio de uma prática pedagógica centrada na transmissão-assimilação de conteúdos, relatam realização de pesquisas de campo que favorecem o fortalecimento dos laços de pertencimento com a comunidade. Nas palavras do professor 1/MA:

Utilizo a aula expositiva, com cartazes, com o globo, com mapas. Porque a gente trabalha a disciplina de história a geografia e faz essa mesclagem nas duas aulas. É mais uma aula prática com atividades pesquisadas no livro didático e trabalhos também. É com pesquisas de campo, [...], e aqui é uma área quilombola que tem alguns acervos históricos aqui nesta área de Vila das Almas e de Santa Cruz. É com casarões, com até mesmo restos de senzalas que a gente dá pra trabalhar (Professor 1/MA).

Mesmo nessa relação professor e aluno em um contexto cultural muitas vezes totalmente diferente, a maioria dos professores não são nativos da comunidade, é importante ressaltar que há uma preocupação diante dos professores sobre esse vínculo com seus alunos. Vejamos na fala do professor 2/MA:

Penso que eu poderia mudar minha prática. Mudar a minha relação que eu tenho com eles de aproximação. De sair em carteira em carteira tirando dúvida, poderia ainda ser melhor. Se a comunidade tivesse mais presente e se eu conhecesse de fato a realidade de cada um deles seria bem melhor essa relação de professor e aluno. Porque temos alunos aqui que chega sem tomar café, chega perguntando se vai ter almoço, porque muitas vezes vem com fome para a escola e de vez em quando não tem lanche para dá para eles. Então, essa aproximação com a vida do aluno acho importante, pois eles não

precisam somente do conhecimento, mas sim daquele afeto que eles não têm em casa na maioria das vezes (Professor 2/MA).

Durante a observação participante da prática pedagógica desenvolvida pelos professores, sujeitos da pesquisa, percebi que o Professor 2/MA desenvolve o seu trabalho orientando e tirando dúvidas dos alunos que participam ativamente de suas aulas, dialogando e entendendo sobre o assunto que está trabalhado.

Ao tratar do método de ensino como um dos eixos estruturantes da aula, Veiga (2008) escreve que:

O professor deve ter domínio das orientações metodológicas e os alunos têm de pôr em prática determinados níveis de habilidades, que vão desde o domínio das técnicas de estudo, de discussão em grupo, de indagação, entre outros. Dessa forma, professor e alunos realizam uma atividade, cuja denominação respectiva é ensino e aprendizagem (VEIGA, 2008, p. 282).

A autora destaca a relação professor e aluno como ponto central do processo de ensino tendo em vista a aprendizagem. Para tanto, o professor poderá utilizar de vários meios para trabalhar o conteúdo com seus alunos.

4.1.2.4 Avaliação

Ao tratar da avaliação como um dos eixos estruturantes da aula, Veiga (2008, p. 286) recomenda que:

[...] a avaliação deve abranger processos complexos do pensamento e motivar os alunos para a resolução de problemas. É necessário, portanto, propiciar tarefas de avaliação mais abertas, com diversificados procedimentos e instrumentos para coleta de informação, e analisar de forma sistemática a informação avaliativa. Vale salientar que a avaliação procura a valorização da dimensão socio-afetiva. Não há separação entre razão e emoção.

Os professores das escolas quilombolas mostram uma especial preocupação com a avaliação. Os mesmos relatam como realizam a avaliação em sala com seus alunos, destacando as dificuldades deles no processo de ensino e aprendizagem. Para entendermos melhor essas colocações, vejamos a fala dos professores sobre o processo de avaliação em sala de aula. Sabemos que a avaliação dentro do contexto da sala é essencial para entender como está o processo de ensino e aprendizagem desses alunos.

Neste sentido, Veiga (2008) ressalta uma preocupação com o desenvolvimento de valores que são importantes para uma vida solidária e saudável para um ser humano sensível. É uma integração do ensino à aprendizagem de caráter de uma avaliação formativa alternativa, em que não há separação entre razão e emoção, procurando valorizar o que a autora chama de “dimensão socioafetiva”.

Dessa maneira, penso que o campo da avaliação é amplo, no entanto os professores investigados destacam suas avaliações desde os primeiros dias de aula, para saber como estão os conhecimentos desses alunos em determinado assunto. Portanto, é notório nas falas dos sujeitos da pesquisa quanto a essa iniciação da avaliação diagnóstica em sala de aula.

O Professor 4/MA, destacou a respeito do conhecimento prévio dos alunos ao chegarem em sala, ele fala:

Procuro conversar com eles sobre filosofia. Não colocando nome de imediato de filosofia. O aluno não se depara e também não se confronta de imediato. Fica aquele medo, não é? Aí começo a fazer pequenos questionamentos, porque eles perguntam: “Hoje tem merenda? Tem lanche professor? Tem água? Cadê, não tem água?”, Aí eu começo entrar em determinado assunto a partir desses questionamentos dos alunos.

Já o professor 4/MA, conduz seu processo de avaliação com os alunos de forma diferente, pois a partir da participação dos alunos em sala nas atividades, ele diz que haverá nota pela leitura estudada em casa. Vejamos:

Faço leitura do próprio livro deles. Aquelas maiores eu elimino. Eu sempre procuro, umas que procure chamar a atenção deles, às vezes eu tiro xerox também de leitura, entrego as folhinhas pra eles treinarem em casa e estudarem. Tudo isso aí é um incentivo a mais. E ainda dou nota por aquilo. Eu digo pra eles que no final, na avaliação eu dou nota. Aí tem aqueles pontinhos a acrescentar na avaliação deles (Professor 4/MA).

A forma de avaliação do professor 4/MA é uma maneira de “incentivar” os alunos à leitura, de maneira que ele utiliza textos pequenos para que comecem as pequenas leituras e tenha compreensão do texto.

Veiga (2008) contribui ressaltando que a definição de uma proposta de avaliação significa assumir o propósito fundamental de melhorar a aprendizagem do aluno, orientando-o a superar suas dificuldades.

Sabemos que a vivência e a rotina de sala de aula não são fáceis, planejamentos, avaliações, horários de aulas, salas superlotadas, plano de aula diário, enfim, são muitas as exigências das escolas entre tantas outras. Partindo dessa premissa, busquei caracterizar a rotina da sala de aula dos professores, sujeitos da pesquisa, para ampliar a caracterização da prática pedagógica dos professores. A partir de um diálogo com os professores, tanto por meio das observações das aulas e das entrevistas como nas discussões estabelecidas no Grupo Focal organizei as práticas em duas categorias: as que se aproximam das recomendações das DCNEEQ e as que se distanciam.

4.1.3 A prática pedagógica: aproximações com as recomendações das DCNEEQ

Ainda que os professores, sujeitos da pesquisa tenham informado que desconhecem as DCNEEQ, o acompanhamento das suas práticas tanto por meio das observações em sala de aula quanto pelos seus relatos nas entrevistas e grupo focal, indicaram certas aproximações de suas práticas com o que reza as diretrizes específicas para aquelas comunidades.

Os relatos dos professores sobre as vivências de sala de aula, onde eles descrevem a sua prática pedagógica, as rotinas com os alunos, a maneira de ministrar aula, entre outras características. Aliado a isso, durante as observações feitas em sala, foi identificado que cada professor tem sua maneira de ministrar aula, conseqüentemente a sua concepção sobre prática pedagógica definida a partir de sua “atuação” em sala de aula. E essas práticas, ainda que eles desconheçam as recomendações da DCNEEQ, revelam aproximações com essas orientações. Nas DCNEEQ encontram-se nas recomendações metodológicas o seguinte:

[...] a sua participação em projetos de estudo e de trabalho, atividades pedagógicas dentro e fora da escola que visem ao fortalecimento dos laços de pertencimento com a sua comunidade e ao conhecimento das dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura próprios das CQ (2012, p. 451).

Se referindo à prática pedagógica, o professor reclama das condições objetivas de trabalho e das limitações de acesso aos avanços tecnológicos por parte dos alunos, ainda que existam equipamentos para isso.

Assim ele se expressa:

A questão do quadro e do giz. Eu acho ainda tradicional, mas existem nas escolas. E outra coisa também, a gente como professor, não tem um avanço na parte tecnológica. Porque eu tenho um avanço na minha pessoa, mas o aluno é só mesmo na nossa aprendizagem. Porque material vem para as escolas, só que quando chega nas escolas para repassar para o professor, muitas vezes o próprio diretor não repassa. Nosso caso aqui de Vila das Almas nós temos laptops todos encaixotados devidos não ser trabalhado em sala de aula (Professor 1/MA).

Observamos que, apesar do professor se autoproclamar tradicional, sua prática pedagógica ultrapassa essa orientação do processo de ensino e se aproxima das recomendações das DCNEEQ. É importante sinalizar que ao buscar as aproximações com as recomendações legais, não estou buscando verificar se eles cumprem lei, mas sim, mais que a recomendações específicas da comunidade quilombola que valorizam a cultura daquele local, que preconizam a articulação do ensino com a cultura local e que este estudo vai buscar exatamente em que medida isso está presente naquela realidade. Ainda que saibamos que não existe um conhecimento dessas determinações, portanto eles nem conhecem. Paradoxalmente, eles desconhecem a lei, mas eles fazem práticas que se aproximam das determinações.

É interessante ressaltar que esta pesquisa busca aproximações, sem correr o risco de ser entendida como alguém que busca verificar se a lei está sendo cumprida ou não. Percebi que os compromissos dos professores com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos vão além da lei, ou seja, dessas diretrizes. Mas, os professores fazem um movimento de articulação com a cultura que é uma recomendação dessa legislação, mesmo sem conhecê-la.

Quando constatei o desconhecimento das recomendações, que num primeiro momento parecia inviabilizar o trabalho, levantei um pressuposto de que a lei pra ser escrita buscou elementos nas próprias práticas dos professores que atuam nas escolas dessas comunidades pra poder fazer essa recomendação legal. Conversando com a relatora das Diretrizes, Profa. Dra. Nilma Lino Gomes, numa palestra realizada na PUC-PR, no mês de outubro de 2016, ela esclareceu em uma entrevista informal, e constatei também no contexto histórico do parecer das diretrizes que foram reunidos povos das comunidades quilombolas para ouvi-los e

assim construir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. A composição da comissão que realizou a elaboração das diretrizes tinha pessoas de dentro da comunidade para dialogar sobre suas vivências e práticas dentro do contexto da comunidade quilombola.

Retornando para o diálogo com os professores pesquisados, observando a aula do professor 1/MA, identifiquei que ele dialoga com os alunos, interagindo os mesmos e estabelecendo uma relação estreita dos conteúdos da disciplina com o contexto sociocultural da CQ, fortalecendo nos estudantes os laços de pertencimento àquela comunidade. Ele relata:

No ano passado eu fiz um trabalho de pesquisa de campo, levei os alunos do 8º ano na outra comunidade quilombola, Vila Santa Cruz, lá tivemos contato com pessoas de 1910, de 1908, ainda vivas, e lá elas mostram um acervo histórico muito grande, onde os meninos perguntavam o que era senzala, o que era casa grande, não é? Porque lá foi que começou os remanescentes de quilombos. Aqui em Vila das Almas é somente um reduto lá da comunidade de Vila Santa Cruz, porque hoje, atualmente, se você chegar em São Luís eles não conhecem Vila das Almas, eles conhecem Saco das Amas. Lá em Santa Cruz ainda existe o patrimônio da casa grande, a senzala, lá era a fazenda, e eles fugiam e vinham pra Vilas das Almas que naquela época era chamada de Saco das Almas (Professor 1/MA).

Outro ponto importante trazido pela DCNEEQ é a formação de sujeitos críticos, situados histórica e socialmente, capazes de tomar decisões na resolução de problemas da comunidade valorizando o sentimento de pertencimento ao grupo. Na letra da lei:

[...] esses estudantes deverão ter conhecimento da sociedade mais ampla, o seu protagonismo nos processos educativos, a fim de participar de uma formação capaz de oportunizar o desenvolvimento das capacidades de análise e de tomada de decisões, resolução de problemas, flexibilidade, valorização dos conhecimentos tradicionais produzidos pelas suas comunidades e aprendizado de diversos conhecimentos necessários ao aprofundamento das suas interações com seu grupo de pertencimento. (DCNEEQ, 2012, p. 451).

Além do fortalecimento dos laços de pertencimento à comunidade verificada na prática pedagógica do professor 1/MA, encontrei na prática do professor de Português, um trabalho que estimula a capacidades de análise e de tomada de decisões, quando o professor 2/MA, destacou que sua prática pedagógica é voltada para a leitura e escrita e desenvolvida de forma dialógica na

qual o aluno é desafiado a buscar respostas para seus questionamentos. Assim, relata o professor 2/MA:

Para a leitura utilizo o livro didático e textos extraescolares: jornais, entrevistas, para que eles distingam bem o que é norma culta, o que é vulgar. Quanto a interação posso dizer que é muito boa. Posso classificar como boa. Os alunos questionam em sala e eu vou dialogando com eles. Eles vão respondendo, e a medida que eles vão respondendo, vai surgindo as dúvidas e eu vou explicando para eles, e repassando o que foi dito antes para que eles reflitam e consigam descobrir a resposta. Eu não dou diretamente a resposta.

O Professor 2/MA fala como é a interação dele com a turma, em que percebemos que há um envolvimento dos alunos durante as aulas. Na observação realizada na aula do referido professor, me chamou a atenção a disponibilidade do mesmo em ir às carteiras dos alunos verificar a atividade e orientando a busca de respostas aos questionamentos que surgem. Observei, como ele relatou na conversa, que ele não dá a resposta ao aluno, ele cria possibilidades questionadoras para que o aluno encontre a resposta, ele mostra o caminho e o aluno percorre até chegar na resposta desejada. Essa é uma prática que favorece a independência intelectual dos alunos que conseguirá encontrar repostas trilhando um caminho “sozinho”, onde possibilitará o crescimento desse aluno no seu processo de ensino e aprendizagem e dando protagonismo a esse aluno.

Para Freire (1996, p. 136) “viver a abertura respeitosa aos outros [...] de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente”. Percebe-se que esse professor faz reflexões de sua prática, deixando o aluno livre ao indagar, sem estabelecer interrupções, ele de fato se deixa “viver a abertura respeitosa aos outros” como afirma Freire.

4.1.4 A prática pedagógica: distanciamentos das recomendações das DCNEEQ

Ainda que os professores, sujeitos da pesquisa desenvolvam práticas pedagógicas que procure valorizar a cultura da Comunidade Quilombola, a concepção de prática pedagógica como “maneira de dar aula” ou “repassar o conteúdo” ainda é predominante.

É frequente entre os professores alfabetizadores um trabalho centrado no alfabeto com atividades lúdicas, sem, contudo estabelecer relações com a realidade local como recomenda as DCNEEQ.

O professor alfabetizador 7/MA, por exemplo, descreve sua rotina trabalhando com música e adivinhações. Ele conta que:

Em primeiro lugar quando chego, dou bom dia. Segundo, a gente vai fazer uma oração, o Pai nosso. E em terceiro, começo com uma roda com eles. Aí vamos cantar uma música, através dessa música é que vou trabalhando algumas partes da música com eles. Às vezes quando, no dia que não é música eu coloco eles em roda e trabalho a adivinhação. Também eu tiro algumas coisas da adivinhação que eles falam, para eu trabalhar com eles, para eles descobrirem quais são as palavras, as letras e identifique.

Já o professor 1/PI, ressalta a sua atuação como professor em sala de aula e também como diretor da escola, assumindo as duas funções. Fala que gosta de realizar trabalhos em grupo com os alunos e realiza atividades voltadas para a leitura e escrita, tendo em vista o projeto do PNAIC, ele afirma:

Eu estou trabalhando com HP (Horário Pedagógico) e na direção da escola e peguei a sexta-feira de outro professor. É para eu trabalhar com artes, religião e educação física... e também ainda envolvo um pouquinho do português. Como é sala multisseriada na segunda, e é terceiro ano, eu gosto de trabalhar em grupo, separo os grupinhos com quatro, cinco alunos. Aí eu vou trabalhar com eles e comparar a leitura. Na realidade eu não faço muito arte. A necessidade deles é leitura. Segundo e terceiro ano, porque eu também estou no programa do PNAIC, que é ler na idade certa. Até o terceiro ano, o menino sai pra o quarto ano lendo. Até o terceiro ano o professor tem que ensinar a ler, ainda mais a criança que não tem o apoio em casa. Que é a maioria aqui, vamos dizer 70% não tem apoio em casa. A mãe mora na cidade trabalhando pra poder comprar um feijãozinho para o menino, e o menino fica com a vó.

O professor 8/MA desenvolve sua prática de um modo próprio com seus alunos, primeiramente os colocando em círculos na sala para realizar as atividades. Procura fazer atividades incentivadoras e ver as necessidades dos seus alunos, enquanto aprendizagem de conteúdo. Ele enfatiza que sua preocupação é voltada para atividades de alfabetização, onde procura fazer atividades que os alunos mais tenham prazer em realiza-las, partindo de questões simples como o próprio nome deles e depois trabalha com textos pequenos.

O professor 8/MA relata:

Primeiramente eu canto com eles, porque eles são bem animados e depois vou fazer atividades. A minha turma é com os pequenos. As coisas que eles estão mais precisando, por exemplo, o alfabeto que eles não estão ainda com toda informação deles. A turma é do primeiro ano. O nome deles, por exemplo, tem alguns ainda que não sabem fazer, mas, estou trabalhando mais o alfabeto no momento. Logo depois que eu vou para os textos, mas são textos pequenos.

Em se tratando de leitura e escrita, observei que há uma preocupação com a leitura e escrita estimulando a produção de textos. Contudo, na produção de textos não se verifica uma aproximação com questões relacionadas à realidade da comunidade e suas tradições. O relato do professor 2/PI mostra isso:

Não deu tempo ainda de fazer muitas atividades com eles, mas ano passado eu fiz muita produção de texto. Eu colocava gravuras pra eles, e a partir dali produzirem texto e eles conseguiam, e dava muita coisa interessante. Trabalhei muito com produção de texto até mesmo porque facilita a escrita e a leitura deles também, não é? E isso é bom, eles gostam e é bom para o raciocínio deles, produzirem textos. (Professor 2/PI).

E acrescenta:

Leitura também eu faço. Muita leitura com eles também. Eu costumo marcar uma leitura para eles na segunda. Eu marco a leitura para eles passarem a semana toda estudando aquela leitura. Lendo em casa para sexta-feira eu chamar um por um na minha mesa para fazer aquela leitura com eles.

No que se referem a procedimentos didáticos, os professores buscam desenvolver atividade mais coletivas, por meio de trabalhos em grupos ou em duplas estimulando a cooperação entre os alunos. Assim, escreve o professor 2/PI:

Eu gosto de trabalhar em grupo também. Pra trabalhar em grupo, mais sendo com dois alunos. Eu gosto de colocar com um que seja mais bem desenvolvido. E o outro mais fraquinho, menos desenvolvido, para um ajudar o colega.

Também o professor 1/PI se refere a trabalhos em grupo:

Como é sala multisseriada na segunda, e é terceiro ano, eu gosto de trabalhar em grupo, separo os grupinhos quatro, cinco. Aí eu vou trabalhar com eles e comparar a leitura. Na realidade eu não faço muito arte. A necessidade deles é leitura.

Já o professor 3/PI que trabalha com alfabetização, fala das dificuldades em trabalhar com os alunos por falta de material, mas que procura estudar com eles o português e a matemática. Assim relata:

Nessas duas semanas eu estou até tendo mais dificuldade pra trabalhar, devido eu não ter muito material. Mas eu estou pesquisando em outros livros. Estou trabalhando o português e a matemática, eu tiro as xerox e copio no quadro, com atividades escritas.

Como se pode observar na caracterização da prática pedagógica dos professores, mesmo desenvolvendo práticas pedagógicas que procure valorizar a cultura da Comunidade Quilombola, a concepção de prática pedagógica como “maneira de dar aula” ou “repassar o conteúdo” ainda está na base do seu trabalho.

4.1.5 A formação dos professores das escolas de CQ

Conforme legislação específica aprovada em 2012 há uma recomendação da criação de cursos de licenciatura para formação de professores que atuam em comunidades quilombolas, como também delimitação de temas pertinentes àquela realidade. Os Art. 49 Resolução nº 8 reza:

Art. 49 Os sistemas de ensino, no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, deverão estimular a criação e implementar programas de formação inicial de professores em licenciatura para atuação em escolas quilombolas e escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas ou ainda em cursos de magistério de nível médio na modalidade normal, de acordo com a necessidade das comunidades quilombolas.

E para sua complementação o Art. 51 da referida resolução ainda destaca:

Art. 51 Nos cursos de formação inicial da Educação Escolar Quilombola deverão ser criados espaços, condições de estudo, pesquisa e discussões sobre:

I - as lutas quilombolas ao longo da história;

II - o papel dos quilombos nos processos de libertação e no contexto atual da sociedade brasileira;

III - as ações afirmativas;

IV - o estudo sobre a articulação entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas ao longo do seu processo histórico, sociocultural, político e econômico;

V - as formas de superação do racismo, da discriminação e do preconceito raciais, nos termos da Lei nº 9.394/96, na redação dada pela Lei nº 10.639/2003, e da Resolução CNE/CP nº 1/2004.

Conforme mencionado na sessão dois, já existem cursos de Licenciatura em Pedagogia do Campo e Pedagogia da Terra, também voltados para professores que atuam em CQ, em duas universidades públicas do Brasil, a Universidade Federal do Maranhão e a Universidade Federal do Paraná.

Diante disso, a formação do professor foi outro ponto discutido com os sujeitos da pesquisa. Muitos professores que atuam em escolas das comunidades quilombolas, não tiveram formação específica na área, como o curso de Licenciatura em Pedagogia do Campo. Em nossos diálogos, conversamos sobre a importância da formação específica para lidar com a realidade das Comunidades Quilombolas. Observei que estes sentem a necessidade dessa formação, ainda que não tenham tido oportunidade para tal. Por outro lado, manifestam a busca de suprir essa falta de formação procurando instrumentos para trabalhar com a cultura quilombola.

O professor 4/MA relata:

Nunca tive chance de fazer um curso na área. Porque é desde o princípio que eu tento buscar algo. Instrumentos para eu trabalhar com a cultura quilombola, com a cultura local. Eu não tenho esses instrumentos. Por isso, que é bom aprender a fundo, e eu faria um curso de formação. Nesse sentindo aí é importante. Eu faria! Como faria! Entrava de corpo e alma!

O relato do professor 4/MA é enfático em ressaltar a necessidade de ter conhecimento da cultura que ele convive no seu dia a dia em sala de aula. Destaca os 'instrumentos', ou seja, os recursos para trabalhar com esses alunos e mostrar a valorização da cultura. A esse respeito, penso que não sejam necessários tantos recursos assim para esse ensino, pois a própria comunidade já faz parte dessa história milenar e que pode ser vivenciada e contada pelos moradores e professores na escola da comunidade.

O professor 1/MA acrescenta:

É muito importante um curso de formação na área. Principalmente para nós que estamos vivenciando isso aqui. É porque a nossa região quilombola, nossa Vila das Almas, e outras comunidades que são quilombos, todas elas são quilombolas, todas elas recebem recursos do governo federal: Vila das Almas, Vila Santa Cruz, Vila dos Criulis e Vila São José. Todos os anos eles recebem via governo federal do Ministério da igualdade social, igualdade racial. E o curso eu faria.

Porque tenho interesse. Tenho interesse de conhecimento nessa área. Na questão dos remanescentes dos quilombos. Devido também ser uma área de história. Sou um professor que graças a Deus eu gosto da disciplina que ensino e é mais um conhecimento para poder me aprimorar dentro de sala de aula.

Assim, o professor 1/MA, destaca que existe um recurso financeiro do Governo Federal para a formação dos professores que atuam em escolas quilombolas, mas que infelizmente não é concretizado um curso de formação específica para esses professores que ficam a mercê das necessidades daqueles alunos, da escola e da comunidade.

Já o professor 5/MA, nos traz a realidade da escola no momento, pois a direção está buscando professores que tenha formação na área. Ele ainda acrescenta que existem professores que estão cursando, pessoas da própria comunidade. Ao passo que ele acrescenta a falta da Secretaria de Educação para a composição de novos cursos de formação e/ou capacitação de professores para até mesmo esclarecer o que rege as DCNEEQ. Vejamos:

Lógico que falta professores com formação na área, mas está indo, a direção está buscando, tem gente da comunidade que está buscando, está estudando. A gente não tem uma preparação, ninguém aqui teve uma preparação para trabalhar em área quilombola. A secretaria só nos proporcionou uma capacitação ano passado que foi uma senhora que veio colocar as discussões de como nós trabalharmos na escola, mas quanto a essa Diretriz, essa é a primeira vez que estou escutando que tem essas Diretrizes. (Professor 5/MA).

O professor 2/MA complementou afirmando que também faria um curso para o aprimoramento de seus conhecimentos sobre a educação escolar quilombola:

Também faria um curso. Porque como já relatei a cultura é muito rica. É uma cultura que deve ser preservada. E os professores devem conhecer a fundo a realidade da localidade. Porque aqui a comunidade é muito rica a história deles, só que eles não valorizam, não resgam.

Pela manifestação dos professores, verifica-se a necessidade que esses docentes têm em sala de aula dentro de um contexto educacional diferenciado, tendo em vista que eles não têm uma formação na área quilombola. No entanto, estão presentes em sala, tentando fazer o melhor para o desenvolvimento da

aprendizagem desses alunos como também a evidência cultural dentro da educação escolar quilombola.

Para Marcelo Garcia (1999, p. 26):

A Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

O autor salienta a respeito do conhecimento, da investigação e da proposta teórica e prática que os professores, em formação ou em exercício, em um caminho individual ou em equipe, mas adquirem e/ou ainda melhoram os seus conhecimentos, intervindo no desenvolvimento do ensino, do currículo e da escola, objetivando a qualidade da educação. Dentro das escolas quilombolas, este professor seria o da busca constante de aprendizado no envolvimento da cultura remanescente dos quilombos.

Marcelo Garcia (1999) destaca que o desenvolvimento da escola e o desenvolvimento profissional dos docentes é uma relação intrínseca. Desse modo, o professor que está atuando na escola da Comunidade Quilombola, necessita se “adequar” ao meio educacional destas unidades e assim possa refletir sobre sua própria prática. Ele destaca:

[...] o desenvolvimento profissional é entendido como o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência (MARCELO GARCIA, 1999, p. 144).

Percebemos a importância da reflexão do professor sobre sua prática, tornando-os capazes de aprender com sua própria experiência. O professor da Comunidade Quilombola manifesta a necessidade de fazer reflexões sobre suas ações, alcançando a compreensão sobre a prática. Essa reflexão “consiste em desenvolver nos professores competências metacognitivas que lhes permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente, assim como os substratos éticos e de valor subjacentes” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 153).

Assim, o professor será capaz de refletir sobre sua prática na busca da interiorização da sua formação inicial e continuada, de maneira que possa adquirir novos conhecimentos e inovações para suas aulas, percebendo a necessidade de estar desenvolvendo as competências metacognitivas. Fazendo uma relação com a fala de Gauthier *et al.* (1998 *apud* Diniz-Pereira, 2011, p. 215) sobre a organização de novos conhecimentos adquiridos pelos professor, ele diz que:

Defendem uma profissionalização do trabalho docente, destacando a importância de se organizar um repertório de conhecimentos do ensino construído a partir da prática dos professores. Esse repertório não seria normativo ou prescritivo, mas consultivo. A ideia não é transformar os resultados levantados em normas a serem seguidas pelos professores, mas sim em senhas, guias que podem merecer um exame atencioso pelo docente.

Nesse sentido, é necessária a organização da prática pedagógica do professor, de modo que se tenha um “roteiro” de conhecimento sobre o ensino para a educação escolar quilombola. Não há aqui um rompimento da teoria em detrimento da prática, pelo contrário, a prática pedagógica não é isenta de conhecimentos teóricos, e estes conhecimentos ganham um maior significado quando aliado a realidade da escola, às suas construções no dia a dia para um melhor processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Diante disso, a formação do professor que atua em escolas de comunidades quilombolas, precisa incluir conhecimentos a respeito das DCNEEQ. No entanto, os sujeitos da pesquisa desconhecem essas Diretrizes e consideram importante ter em conta as recomendações destas. Aqui, destacamos as falas dos professores a respeito da importância desse conhecimento.

Assim, relatam:

É necessário para que se conheçam essas Diretrizes e se valorize cada vez mais. Para que isso se preserve, é uma didática voltada pra comunidade (Professor 2/MA).

É importantíssimo! [...] pra podermos explicar em momentos que diz respeito a cultura da África e Afro-Brasileira. Isso é importante. (Professor 4/MA).

O professor 7/MA acrescenta a importância de repassar para o aluno através do entendimento das DCNEEQ as orientações que esta rege:

É importante que a gente tenha conhecimento, porque estamos trabalhando na área. [...] É muito importante porque além de conhecermos, podemos repassar pra os alunos.

E o professor 2/PI conclui:

Deveria ter uma capacitação. Eu estou aqui, mas eu não tenho conhecimento das diretrizes. Não tenho nenhum conhecimento delas. Eles deveriam fazer uma capacitação com o os professores.

O contato com os professores das duas comunidades quilombola, campo desta investigação possibilitou levar a informação da existência dessa legislação específica aos professores. Em decorrência, eles foram unânimes quanto ao grau de importância dado ao conhecimento das DCNEEQ através de uma formação/capacitação para os professores.

4.1.6 O resgate da cultura e atividades desenvolvidas com os alunos

O resgate da cultura quilombola desenvolvidas nas atividades dos professores que atuam nas escolas, foi outro ponto a ser discutido, tendo em vista a falta de conhecimento de alguns professores sobre a cultura quilombola. Os professores destacam as atividades que realizam com os alunos, enfatizam a conscientização dos alunos para o conhecimento da sua cultura.

Observa-se que esse resgate cinge-se a datas comemorativas, sem, contudo estar relacionada com a prática pedagógica dos professores no desenvolvimento das disciplinas.

O professor 2/P1 explica:

Aqui fazemos todo um trabalho com eles, com mais ênfase nas datas comemorativas. Claro que a gente fala sobre a cultura quilombola em sala de aula, só que não é aquela coisa bem desenvolvida. Como é que vamos falar de uma coisa que até mesmo a gente não sabe. Nós não temos conhecimentos. Nós não temos um total conhecimento. Ninguém aqui é *expert*. Aí falamos o que podemos fazer, o que pesquisamos, o que vamos atrás a gente fala, mas de ajuda dos outros ninguém tem não. É aquilo que corremos atrás para poder falar aos meninos. Conscientizar eles do tempo da escravidão, a importância que os escravos tiveram. Temos que falar logo que aqui é quilombola. É aquele negócio, a gente pesquisa, pede eles para conversar com os avós, com os bisavós que esse pessoal mais antigo que tem esse conhecimento em relação à comunidade.

O professor 2/PI destaca o trabalho nas datas comemorativas e que procuram falar da cultura quilombola. O professor ainda desabafa que é um total desconhecimento sobre a cultura quilombola, mas que tentam aprender para realizar as atividades com os alunos. Procuram pesquisar, conversa com pessoas idosas, pedem para os alunos conversarem com seus familiares para entender melhor sua origem cultural.

E para o professor 1/MA:

Essa prática todo ano eu desenvolvo. Porque eu trabalho a parte histórica, eu desenvolvo a questão das práticas quilombolas, tendo em vista o incentivo da participação deles no Tambor de Crioula, na Capoeira. No ano passado cada professor ficou com um ritual típico dos quilombolas para os alunos apresentarem. Teve nesse dia, que foi o dia da cultura e também trabalhamos o dia da consciência negra que é o dia 20 de novembro. (Professor 1/MA).

Na fala dos professores sobre a cultura quilombolas, os mesmos destacam que trabalham a parte histórica e que desenvolvem em suas práticas pedagógicas as práticas quilombolas. Utilizam das danças, músicas, rituais que lembra a cultura quilombola, em que os alunos apresentam essas danças e outras atividades. O Professor 1/MA enfatiza o dia 20 de novembro que é o dia da consciência negra, destacando as atividades realizadas pela escola com os alunos e comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Motivada pela necessidade de compreender e analisar as práticas pedagógicas dos professores em Comunidades Quilombolas em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola, considerando as propostas dessas diretrizes e a atuação dos professores em escolas quilombolas, esta pesquisa teve como objeto de estudo a prática pedagógica dos professores que atuam em escolas de comunidades quilombolas. E como objetivo geral analisar a presença/ausência das recomendações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores das escolas em Comunidades Quilombolas, tendo em vista contribuir com a formação de professores para CQ.

Trabalhando com a concepção de teoria como expressão da prática (MARTINS 2003) o estudo mostrou uma situação paradoxal na qual os professores dizem desconhecer as recomendações das Diretrizes Nacionais para Educação Escolar Quilombola, contudo suas práticas pedagógicas expressam essas recomendações. Os professores realizam práticas pedagógicas que respondem a muitas orientações dessas diretrizes, ou seja, eles estão desenvolvendo as práticas que condizem com a realidade cultural desse povo.

Conforme consta na Constituição Federal de 1988, que compõem o art. 216 é oportuno o tratamento, preservação e respeito às Comunidades Quilombolas, tendo em vista a composição patrimonial cultural que essas comunidades têm, de maneira que se resguardam as suas identidades, a sua origem histórica, as lutas e conquistas de longos anos. Portanto, cabe ao poder público a proteção e cuidado com a preservação da cultura afro-brasileira, atendendo as escolas dessas comunidades de maneira que possa beneficiar a preservação da cultura quilombola.

A partir da contradição revelada pela pesquisa: desconhecimento da existência das DCNEEQ e prática pedagógica que expressa essas recomendações, parti do pressuposto de que a elaboração dessas diretrizes levou em consideração as práticas realizadas nas escolas da CQ e busquei dados sobre sua elaboração por meio de análise documental e entrevista com a coordenadora da comissão responsável pela elaboração Profa. Dra. Nilma Lino Gomes. Nessa busca identifiquei que no processo de elaboração das DCNEEQ foram realizadas três reuniões nos estados do Maranhão e Bahia, e em Brasília/DF. E encontramos

evidências de que a comissão de elaboração deste documento foi, primeiramente, ouvir as demandas das comunidades para posteriormente elaborá-las, além de incluir membros dessas comunidades no processo de elaboração.

Segundo Gomes (2013) a educação escolar quilombola é uma “demanda histórica desse movimento social negro e quilombola”; ela questiona, ela indaga o currículo, e entendemos que é uma ação afirmativa, é uma maneira de colocar em prática as políticas que visam correção de desigualdades históricas, que recaem sobre determinados grupos sociais e ético-raciais no País. Portanto, a Educação Escolar Quilombola é uma ação de política afirmativa, que tem competência para se colocar em prática ações de atendimento às necessidades, que são evidentes nas escolas dessas comunidades.

Para compreender a parte histórica dos quilombolas, contextualizei a história do negro no Brasil, que trouxe sua vivência em grandes fazendas, e nas senzalas, onde eram feitos de escravos para os fazeres da casa grande e das fazendas dos senhores. Cansados de uma vida em escravidão, os negros optam por fugir dessas fazendas, formando assim os quilombos, em que ao passar dos tempos se organizaram e até hoje buscam por seus direitos em comunidades.

Tracei também a trajetória legal dos remanescentes de quilombos, vindo desde a Constituição Federal, passando pela Lei de Diretrizes e Bases – LDB, pela Lei 10.639/2003 que altera a LDB tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica de todo país, e até, por fim chegar ao Parecer nº 16/2012, e a Resolução nº 8/2012, que juntas formam as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola.

Com esta contextualização, a observação e análise das práticas pedagógicas dos professores de escolas quilombolas, tendo em vista a presença/ausência das recomendações legais mostraram que as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola, trazem recomendações para as escolas das Comunidades Quilombolas, no que diz respeito às práticas pedagógicas e a formação do professor que atua nas escolas daquelas comunidades. As DCNEEQ (2012, p. 450) recomendam “[...] o Ensino Fundamental na Educação Escolar Quilombola deverá considerar no seu currículo, na gestão e nas práticas pedagógicas: o respeito, a valorização e o estudo dos conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas”, como também os estudos

necessários ao seu convívio sociocultural com sua própria comunidade e com a sociedade mais ampla.

Isso porque, é necessário garantir aos estudantes ações, práticas e oportunidades, que visem à estreita relação das práticas educativas e do cuidar, possibilitando o pleno desenvolvimento da formação humana dos estudantes e a articulação entre os conhecimentos científicos, os conhecimentos tradicionais e as práticas socioculturais próprias das comunidades quilombolas, em um processo dialógico e emancipatório.

A análise das práticas mostrou que, mesmo os professores desconhecendo a existência das DNEECQ, suas práticas estão enraizadas em uma concepção que está escrita e documentada, desta maneira, fica evidente o eixo epistemológico da teoria como expressão da prática, concepção orientadora deste estudo.

Destaca-se, ainda, que as recomendações e/ou exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola em relação à prática pedagógica desenvolvida pelos professores naquelas comunidades articulam a teoria com prática em sala de aula, trazendo aos alunos vivência do seu dia a dia, de sua cultura, de sua ancestralidade, e assim eles realizam suas aulas.

Com efeito, o estudo revela a estreita vinculação da prática do professor que atua em escola da CQ com as recomendações das DCNEEQ. E ao cotejar a prática pedagógica dos professores com as recomendações das Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola, embora no primeiro momento a pesquisa fosse baseada com enfoque de questionamentos voltados somente para as Diretrizes, ficou evidente que, apesar dos professores desconhecerem essas recomendações legais, eles atuam em sala de aula conforme aquelas recomendações dessas diretrizes.

Outro ponto que a pesquisa revela é que apesar de somente 10% dos professores serem nativos dessas comunidades, os demais professores buscam aprender e trabalhar assuntos pertinentes para a articulação estreita da teoria com a realidade e necessidades práticas desses alunos.

Ao desenvolver o estudo, ficou evidente a importância de aprofundar a discussão sobre a prática pedagógica, considerando não apenas as dimensões tempo e espaço nesse contexto, mas também as relações sociais e culturais do

professor que servem de referência para o conhecimento e sua definição diante das Comunidades Quilombolas.

Em decorrência, deixamos esta pesquisa em aberto para futuros estudos voltados para Educação Escolar Quilombola, que ainda é tão pouco pesquisada. O desafio é conhecer esses professores aprofundando questões tais como: Quem são os professores que atuam em comunidades quilombolas? De onde vêm? Já conheciam essa cultura? Não deixemos de nos questionar a respeito dos alunos: Quem são esses alunos? Se autorreconhecem como remanescentes de quilombos? Querem dar continuidade a sua cultura?

Entendo que a prática pedagógica dos professores em escolas de Comunidades Quilombolas é uma questão relevante para o aprofundamento de pesquisas. É partindo desses estudos que obteremos subsídios de fortalecimento de uma prática pedagógica que considere a cultura e a educação dos quilombolas. Esse é um novo ponto de partida.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Alfredo W. B. de. Os quilombos e as novas etnias. *In*: O'Dwyer, Eliane Cantarino. **Quilombos: Identidade Étnica e Territorialidade**. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2002.
- ARAÚJO, Emanuel (Org.). **Museu afrobrasil: um conceito em perspectiva**. São Paulo: Instituto de Políticas Públicas, 2006.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo: território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- _____. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- ARRUTI, José Maurício A. **Mocambo: antropologia e história do professor de formação quilombola**. Bauru: Edusc, 2006.
- AZEVEDO, Ana D'Arc Martins de. **Tensões na construção das identidades quilombolas: a percepção de professores de escolas do quilombo de Jambuaçu Moju (PA)**. São Paulo: PUC SP, 2011 (Dissertação de Mestrado).
- BALLER, Gisele Inês. **Espaços da memória e construção de identidades: um estudo de dois casos na região de Colonização Alemã no Rio Grande do Sul**, 2008. Disponível em <http://hdl.handle.net/10183/14927>. Acesso em: 14.03.2016.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Trad.: Pedrinho A. Guareschi. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad.: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Trad.: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 2013.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. 35. ed. Brasília: Câmara os Deputados, Edições Câmara, 2012.
- _____. Congresso Nacional. **Lei Federal 10.639/2003**. Brasília, 2003.
- _____. Congresso Nacional. **Lei Federal 11.645/2008**. Brasília, 2008.
- _____. Congresso Nacional. **Decreto nº 4.887/2003**. Brasília, 2003.
- _____. Congresso Nacional. **Parecer nº 16/2012**. Brasília, 2012.

_____. Senado Federal. **Resolução nº 08**, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Diário Oficial, Brasília, 21 de novembro de 2012. Sessão 1, p. 26.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: MEC**, nº 9.394/96. Brasília: 1996.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2012.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2010.

_____. **Programa Brasil Quilombola**. Brasília, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Social, 2004.

CAMPOS, Raymundo Carlos Bandeira. **Grandezas do Brasil no tempo de Antonil (1681-1716)**. São Paulo: Atual, 1996.

CANIATO, Rodolpho. **Joãozinho da maré: ato de fé ou conquista do conhecimento? Um episódio na vida de Joãozinho da Maré**. Boletim da Sociedade Astronômica Brasileira, ano 6, nº 2, 31-37, 1983.

CARNEIRO, Edison. **O Quilombo dos Palmares**. 3. ed. Editora Civilização Brasileira S. A. Rio de Janeiro, 1966.

CONFERÊNCIA Nacional de Educação – CONAE. **Documento final**. Brasília: MEC, SEA, 2010.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **A prática como componente curricular na formação o de professores**. Educação, Santa Maria, v. 36, n. 2, p. 203-218, maio/ago. 2011.

FONSECA, Maria Nazareth Soares (org.). **Brasil Afro-brasileiro**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GABARDO, Cláudia Valéria; HOBOLD, Márcia de Souza. Professores iniciantes: acolhimento e condições de trabalho. In: RIBEIRO, Sonia Maria; CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado (Orgs.). **Pesquisas sobre trabalho e formação docente: aspectos teóricos e metodológicos**. Joinville: Univille, 2014.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GASPAR, Lúcia. **O Nordeste do Brasil**. Pesquisa escolar Online. Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <<http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/>>. Acesso em: 27.08.2016.

GOMES, Flávio dos Santos. **Mocambos e quilombos**: uma história do campesinato negro no Brasil. São Paulo: Claro Enigma, 2015. (Coleção Agenda Brasileira).

GONÇALVES, Ana Maria. **Um defeito de cor**. São Paulo: Record, 2006.
https://www.google.com.br/search?q=povo+quilombolas&biw=1366&bih=657&source=Inms&tbm=isch&sa=X&ved=0CAYQ_AUoAWoVChMI9dqHq6DlxwIVjleQCh0EowxH#imgdii=YKDKAomqvHOeeM%3A%3BYKDKAomqvHOeeM%3A%3BKW5l444oWHyb2M%3A&imgcr=YKDKAomqvHOeeM%3A. Acesso em 05.09.2015

https://www.google.com.br/search?q=povo+quilombolas&biw=1366&bih=657&source=Inms&tbm=isch&sa=X&ved=0CAYQ_AUoAWoVChMI9dqHq6DlxwIVjleQCh0EowxH#imgcr=YKDKAomqvHOeeM%3A. Acesso em 05.09.2015

<http://www.incra.gov.br/estrutura-fundiaria/quilombolas>. Acesso em 05.09.2015

<http://portal.aprendiz.uol.com.br/arquivo/2012/11/22/mec-define-diretrizes-para-a-educacao-basica-em-comunidades-quilombolas/>. Acesso em 08.11.2015.
http://www.incra.gov.br/institucional_abertura, acesso em 02.08.2016.

[https://cidadaniaquilombolas.wordpress.com/2015/04/16/brasil-quilombos-mais-conhecidos-seculos-xvii-xix/Direitos dos Remanescentes de quilombolas: dimensão de um direito constitucional. Brasil – Quilombos mais conhecidos \(Séculos XVII-XIX\). Gilmar Bittencourt. 16 de abril de 2015. Acesso em 02.08.2016](https://cidadaniaquilombolas.wordpress.com/2015/04/16/brasil-quilombos-mais-conhecidos-seculos-xvii-xix/Direitos dos Remanescentes de quilombolas: dimensão de um direito constitucional. Brasil – Quilombos mais conhecidos (Séculos XVII-XIX). Gilmar Bittencourt. 16 de abril de 2015. Acesso em 02.08.2016).

<http://sul-sur.blogspot.com.br/p/brasil-mapas.html>. Acesso em 02.08.2016

LIMA, Sandra Helena Ataíde de. **Educação e comunidades quilombolas de Laranjuba município de Moju/PA**: relação da EJA com costumes e tradições de base africana. Fortaleza: UFC, 2012. (Dissertação de mestrado).

LOPES, Antonia Osima. Planejamento do ensino numa perspectiva crítica de educação. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Coord.). **Repensando a didática**. 29. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

LUNA, Francisco Vidal; KLEIN, Herbert S. **Escravidão no Brasil**. São Paulo: Edusp: Imprensa Oficial do estado de São Paulo, 2010.

MAIA, Joseane. **Herança quilombola maranhense**: história e estórias. São Paulo: Paulinas, 2012. (Coleção educação em foco. Série educação, história e cultura).

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **A relação teoria e prática na formação do professor universitário**: princípios e metodologia. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n.10, p.131-142, set./dez. 2003.

MELO, Willivane Ferreira de. **Educação escolar em comunidades quilombolas**. São Paulo: 2008. Disponível em: <http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/460.%20educa%C7%C3o%20escolar%20em%20comunidades%20quilombolas.pdf>. Acesso em: 18.10.2014.

MINISTÉRIO das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial SEPPIR – PROMOVENDO A IGUALDADE RACIAL Para Um Brasil Sem Racismo Organizadoras Katia Regina da Costa Santos & Edileuza Penha de Souza 1ª Edição Brasília, 2016

O'DWYER, Eliane Cantarino (org.). **Terra de Quilombos**. Associação Brasileira de Antropologia. Rio de Janeiro: Decania CFCH/ UFRJ, 1995.

PERINI, Janine Alessandra. **Vale do Ribeira: uma contribuição das redes virtuais quilombolas para a formação de professores de artes visuais na perspectiva da lei 10.639/2003**. Florianópolis. UESC, 2012.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Oder José dos. **Pedagogia dos conflitos sociais**. Campinas: Papyrus, 1992. (Coleção Magistério: Formação e trabalho Pedagógico).

SANTOS, Glezia Kelly Costa. **As comunidades quilombolas do campo em sergipe e os desafios da formação docentes**. Sergipe: UFS, 2011 (Dissertação de mestrado).

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Jose Bezerra da. **A educação formal afro-quilombola em alagoas: limites e possibilidades de emancipação humana**. Maceió: UFAL: 2012 (Dissertação de mestrado).

SILVA, Elson Alves da. **A educação diferenciada para o fortalecimento da identidade quilombola: estudo nas comunidades remanescentes de quilombos do Vale do Ribeira**. São Paulo: PUC SP, 2011 (Dissertação de mestrado).

SILVA, Delma Josefa da. **Educação quilombola: um direito a ser efetivado**. Recife: Centro de Cultura Luiz Freire; Instituto Samaúma, 2007.

SILVA FILHO, João Bernardo da.; LISBOA, Andressa Kelly. **Quilombolas: resistência, história e cultura**. São Paulo: IBEP, 2012.

SILVA, Givânia Maria da.; RODRIGUES, Maria Diva da Silva. **Formação inicial e continuada de professores(as) e a educação no Quilombo da Conceição das Crioulas/PE**. Comunicações. Piracicaba. Ano 21, Nº 1, p. 23-38, jan.-jun. 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1994.

APÊNDICES



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO**

APÊNDICE 1 – ROTEIRO DA ENTREVISTA EXPLORATÓRIA

- 1 – Que tipo de problemas tem em sala de aula e o que vocês fazem para resolver. Descreva que atitude você faz para resolver?
- 2 – Quais as iniciativas que você realiza para dar conta da aprendizagem dos alunos em sala?
- 3 – Descreva sua rotina de aula.
- 4 – Como você organiza seu planejamento? Quando? Onde? Com quem? Com grupos de professores? Sozinho(a)?
- 5 – Quais as principais dificuldades encontradas na escola?
- 6 – O que você acredita que faltou durante a graduação para sua atuação como docente?
- 7 – Você lembra quais os autores que leu durante a graduação?
- 8 – O que você acredita que faltou durante sua formação inicial, mais especificamente durante os estágios?
- 9 – Como foi seu primeiro contato com a realidade da sala de aula na escola?
- 10 – Como procura resolver os problemas encontrados com as disciplinas ou com os alunos, como faz para resolver?
- 11 – Trocam experiências com os demais colegas/professoras da escola?
- 12 – Estão fazendo projetos na escola? Quais?
- 13 – São trabalhados em sala algo relacionada à cultura da Comunidade Quilombola? Quais atividades?
- 14 – Há cursos de formação para os professores? Quem oferece os cursos e em que periodicidade são realizados?
- 15 – Vocês trabalham com a comunidade? E a comunidade participa das atividades da escola?



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO

APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO/DADOS DOS PROFESSORES

1 – Gênero: () Feminino () Masculino

2 – Faixa Etária

() Menos que 20 anos

() 21 a 30 anos

() 31 a 40 anos

() 41 ou +

3 – Tempo de docência: _____

4 – Tempo atuando na escola da Comunidade Quilombola: _____

5 – Quais as dificuldades encontradas para atuar na Escola da Comunidade Quilombola?

6 – Como é sua relação com a própria Comunidade Quilombola?

() Não tenho relação nenhuma com a comunidade.

() Só tenho relação com a escola da comunidade.

() Sou nativo da comunidade, moro na própria comunidade.

() Me comprometo com as atividades culturais da Comunidade junto com a escola.

Justifique sua resposta:

7 – É trabalhado com os alunos os valores culturais da Comunidade Quilombola? Como?

8 – Qual sua formação acadêmica?



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO

APÊNDICE 3 – APRESENTAÇÃO DA PESQUISA NO GRUPO FOCAL

1. INTRODUÇÃO

As práticas pedagógicas dos professores em escolas de Comunidades Quilombolas (CQ) é um assunto relevante para o aprofundamento de pesquisas sobre o tema, e assim obter subsídios de fortalecimento de uma prática pedagógica diferenciada, tendo em vista a cultura dos Quilombolas. Desta maneira, temos o intuito de pesquisar **“As Práticas Pedagógicas dos Professores em Comunidades Quilombolas”**, objeto de estudo deste projeto, que visa levar contribuições pertinentes às práticas pedagógicas dos professores que atuam nas escolas de Comunidades Quilombolas.

No dia 20 de dezembro de 2012 foi criada a Resolução nº 8 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica – DCNEEQ, a fim de instituir orientações para que os sistemas de ensino formulem projetos político-pedagógicos adequados à especificidade das vivências, realidades e história das comunidades quilombolas do país. Sendo esta aprovada anteriormente pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Estas Diretrizes e a Resolução delas decorrente seguirão os princípios e os aspectos legais nacionais da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96).

Nessa direção, a proposta desta investigação é contribuir com a educação, em especial, com as práticas pedagógicas dos professores que atuam em escolas de comunidades quilombolas, por meio da produção de pesquisa que concorra para a construção de conhecimentos voltados à prática desses professores, e assim colaborar com a atuação desses profissionais que estão inseridos no Ensino Fundamental, das Comunidades Quilombolas.

Para Gatti (2005, p. 7) “um grupo focal é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”.

Tendo como objeto de estudo a **“as práticas pedagógicas de professores em comunidades quilombolas”**, tivemos a seguinte questão norteadora do presente estudo: **As práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores das Comunidades Quilombolas estão atendendo as recomendações e/ou exigências que determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola?**

Diante desse questionamento, pretendemos realizar essa pesquisa com intuito de colaborar com essas CQ dos dois Estados, com a intenção de conhecer esses professores e contribuir de maneira que possam realizar reflexões diante de suas ações para posteriormente criarem novos conhecimentos das práticas pedagógicas e realizar em sala com seus alunos.

Para isso, surgem as questões para as quais pretendemos encontrar respostas durante o percurso da investigação. Quem são os professores que atuam nessas CQ? Como são as práticas pedagógicas desses professores? Quais as relações sociais e culturais estabelecidas entre os professores e os demais integrantes do contexto escolar? E ainda, que patrimônio histórico é das CQ, e como os professores fazem para levar essa valorização da cultura para dentro da sala de aula? E por fim, o que dizem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola a respeito das práticas pedagógicas dos professores?

Este estudo busca abrir espaço para a investigação, a compreensão e a oportunidade de expressão desses sujeitos em relação a essas problemáticas que não podem ser simplesmente desconsideradas. Este trabalho visa contemplar tais questionamentos, além de compreender como se dá o processo de constituição das práticas pedagógicas do profissional atuante na docência em Comunidade Quilombolas.

1.1 O GRUPO FOCAL

Gatti (2005), nos deixa claro que o trabalho com grupo focal permite a visualização da interpretação e construção da realidade de determinado grupo social, assim como nos ajuda a compreender as práticas, as ações e as reações a fatos e eventos do cotidiano. Dessa forma, permite compreender e obter as

diferentes perspectivas sobre uma mesma questão e principalmente a compreensão das influências que um ser humano exerce sobre o outro diante de fatos compartilhados.

Portanto, entende-se que esta técnica traz consigo infinitas possibilidades para seu bom desenvolvimento durante o processo e que o grupo focal exige critérios de aplicabilidade para não cometer erros e desvalorizar o processo de pesquisa.

1.2 OBJETO DE PESQUISA

- As Práticas Pedagógicas dos Professores em Comunidades Quilombolas.

1.3 PROBLEMA A SER INVESTIGADO

As práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores das Comunidades Quilombolas estão atendendo as recomendações e/ou exigências que determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola?

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 Objetivo Geral

- Analisar se as recomendações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola são consideradas nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores daquelas Comunidades tendo em vista a formação continuada de professores.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Destacar as recomendações e/ou exigências das Diretrizes Curriculares nacionais da Educação escolar quilombola;
- Caracterizar a prática pedagógica desenvolvida nas escolas de CQ nos aspectos de planejamento, execução e avaliação;
- Levantar as iniciativas dos professores para resolução de problemas da Prática pedagógicas.

Diante do exposto, pretendemos contribuir com a análise das DCNEEQ e as contribuições em relação às práticas pedagógicas dos professores das escolas em Comunidades Quilombolas dos Estados do Piauí e Maranhão, de modo que estes resultados possam contribuir com a qualidade de ensino, fortalecendo o desenvolvimento das práticas pedagógicas dos professores como também o fortalecimento educacional dos educandos e de toda comunidade escolar quilombola.

2. PLANEJAMENTO DO GRUPO FOCAL

2.1 Organização do Grupo Focal

Iniciaremos os trabalhos explicando o conteúdo a ser discutido, falaremos primeiramente das questões que serão discutidas após a leitura do texto sugerido para o grupo. A seguir, a sequência da realização do grupo focal.

- 1 – Apresentação – finalidade e apresentação dos participantes;
- 2 – Apresentação e explicação das questões;
- 3 – Leitura do texto “Joãozinho da Maré”;
- 4 – Aberta a sessão para a compreensão das experiências dos participantes com a leitura do texto relacionando com as questões propostas;
- 6 – Agradecimento da participação do grupo e finalização;
- 7 – Duração: 1 hora a 1h30m
- 8 – Local e horário da realização:

Conforme Gatti (2005) a realização do grupo focal deve contemplar assuntos pertinentes ao grupo que irá realizar a atividade, para que esta tenha contribuições em seu cotidiano.

Realizaremos a leitura do texto “Joãozinho da Maré”, e posteriormente uma atividade pautada ao conteúdo do texto trabalhado relacionando à prática pedagógica de todos os participantes, desta forma elaboramos algumas questões para as discussões após a leitura do texto “Joãozinho da Maré”. Seguem as perguntas:

- Como que se dá a organização do trabalho pedagógico de vocês, focalizando as exigências que estão na Lei de Diretrizes e Bases para Educação Escolar Quilombola, em relação às necessidades da

comunidade Quilombola, como isso ocorre? Exige que resgaste a cultura local?

- Que prática vocês desenvolvem, se é diferente das outras práticas, ou ainda, que prática é necessária para responder as exigências das Diretrizes Quilombolas?
- Quais são as especificidades da educação Quilombola que vocês percebem na Comunidade e são apresentadas nessa legislação, como vocês fazem pra “adequar” suas práticas em sala de aula?
- Que pistas o Joãozinho nos dá para repensarmos a nossa prática pedagógica?

REFERÊNCIAS

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília-DF: Líber livro, 2005.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, E.P.U., 1986.



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO**

APÊNDICE 4 – QUESTÕES NORTEADORAS

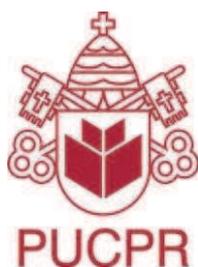
CARACTERIZAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Texto CANIATO, Rodolpho. **Ato de fé ou conquista do conhecimento?** Um episódio na vida do Joãozinho da Maré.

* Realizar a leitura do texto.

* O grupo em círculo, discutir as seguintes questões.

1. Como que se dá a organização do trabalho pedagógico de vocês, focalizando as exigências que estão na Lei de Diretrizes e Bases para Educação Escolar Quilombola, em relação às necessidades da comunidade Quilombola, como isso ocorre? Exige que resgaste a cultura local?
2. Que prática vocês desenvolvem, se é diferente das outras práticas, ou ainda, que prática é necessária para responder as exigências das Diretrizes Quilombolas?
3. Quais são as especificidades da educação Quilombola que vocês percebem na Comunidade e são apresentadas nessa legislação, como vocês fazem pra “adequar” suas práticas em sala de aula?
4. Que pistas o Joãozinho nos dá para repensarmos a nossa prática pedagógica?



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO**

APÊNDICE 5 – QUESTIONÁRIO DA ENTREVISTA

- 1 – O que você entende sobre prática pedagógica?
- 2 – Como é sua prática pedagógica em sala?
- 3 – Descreva para mim sua rotina de aula.
- 4 – O que você pensa ou acredita que possa mudar na sua prática pedagógica?
- 5 – Você acredita ser importante os professores de Comunidades Quilombolas terem conhecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola? Por quê?
- 6 – Você acha interessante ter um curso de formação para professores que atuam em Comunidades Quilombolas? Por quê? Você faria?

ANEXOS



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO**

ANEXO 1 – TEXTO “JOÃOZINHO DA MARÉ”

ATO DE FÉ OU CONQUISTA DO CONHECIMENTO?

Um episódio na vida de Joãozinho da Maré

Autor: Rodolpho Caniato

(Boletim da Sociedade Astronômica Brasileira, ano 6, número 2, 31-37, 1983)

O Joãozinho de nossa história é um moleque muito pobre que mora numa favela sobre palafitas espetadas em um vasto mangue. Nosso Joãozinho só vai à escola quando sabe que vai ser distribuída merenda, uma das poucas razões que ele sente para ir à escola. Do fundo da miséria em que vive, Joãozinho pode ver bem próximo algumas das conquistas de nossa civilização em vias de desenvolvimento (para alguns).

Dali de sua favela ele pode ver bem de perto uma das grandes Universidades onde se cultiva a inteligência e se conquista o conhecimento. Naturalmente esse conhecimento e a ciência ali cultivadas nada tem a ver com o Joãozinho e outros milhares de Joãozinhos pelo Brasil afora.

Além de perambular por toda a cidade, Joãozinho, de sua favela, pode ver o aeroporto internacional do Rio de Janeiro. Isso certamente é o que mais fascina os olhos de Joãozinho. Aqueles ‘grandes pássaros’ de metal sobem imponentes com um ruído de rachar os céus. Joãozinho, com seu olhar curioso, acompanha aqueles pássaros de metal até que, diminuindo, eles desapareçam no céu.

Talvez, por freqüentar pouco a escola, por gostar de observar os aviões e o mundo que o rodeia, Joãozinho seja um sobrevivente de nosso sistema educacional. Joãozinho não perdeu aquela curiosidade de todas as crianças; aquela vontade de saber os “como” e os “porquês”, especialmente em relação às coisas da natureza; a curiosidade e o gosto de saber que se vão extinguindo em geral, com a freqüência à escola. Não há curiosidade que agüente aquela “decoreba” sobre o corpo humano, por exemplo.

Sabendo por seus colegas que nesse dia haveria merenda, Joãozinho resolve ir à escola. Nesse dia, sua professora se dispunha a dar uma aula de Ciências, coisa que Joãozinho gostava. A professora havia dito que nesse dia iria falar sobre coisas como o Sol, a Terra e seus movimentos, verão, inverno, etc.

A professora começa por explicar que o verão é o tempo do calor, o inverno é tempo do frio, a primavera é o tempo das flores e o outono é o tempo em que as folhas ficam amarelas e caem.

Em sua favela da Maré, no Rio de Janeiro, Joãozinho conhece calor e tempo de mais calor ainda, um verdadeiro sufoco, às vezes.

As flores da primavera e as folhas amarelas que caem ficam por conta de acreditar. Num clima tropical e quente como do Rio de Janeiro, Joãozinho não viu

nenhum tempo de flores. As flores por aqui existem ou não, quase independentemente da época do ano, em enterros e casamentos, que passam pela Avenida Brasil, próxima à sua favela.

Joãozinho, observador e curioso, resolve perguntar porque acontecem ou devem acontecer tais coisas. A professora se dispõe a dar a explicação.

— Eu já disse a vocês numa aula anterior que a Terra é uma grande bola e que essa bola está rodando sobre si mesma. É sua rotação que provoca os dias e as noites. Acontece que, enquanto a Terra está girando, ela também está fazendo uma grande volta ao redor do Sol. Essa volta se faz em um ano. O caminho é uma órbita alongada chamada elipse. Além dessa curva ser assim alongada e achatada, o Sol não está no centro. Isso quer dizer que, em seu movimento, a Terra às vezes passa perto, às vezes passa longe do Sol.

Quando passa perto do Sol é mais quente: é VERÃO.

Quando passa mais longe do Sol recebe menos calor: é INVERNO.

Os olhos de Joãozinho brilhavam de curiosidades diante de um assunto novo e tão interessante.

— Professora, a senhora não disse antes que a Terra é uma bola e que está girando enquanto faz a volta ao redor do Sol?

— Sim, — Respondeu a professora com segurança.

— Mas, se a Terra é uma bola e está girando todo dia perto do Sol, não deve ser verão em toda a Terra?

— É, Joãozinho, é isso mesmo.

— Então é mesmo verão em todo lugar e inverno em todo lugar, ao mesmo tempo, professora?

— Acho que é, Joãozinho, vamos mudar de assunto.

A essa altura, a professora já não se sentia tão segura do que havia dito. A insistência, natural para o Joãozinho, já começava a provocar uma certa insegurança na professora.

— Mas, professora, — insiste o garoto — enquanto a gente está ensaiando a escola de samba, na época do Natal, a gente sente o maior calor, não é mesmo?

— É mesmo, Joãozinho.

— Então nesse tempo é verão aqui?

— É, Joãozinho.

— E o Papai Noel no meio da neve com roupas de frio e botas? A gente vê nas vitrinas até as árvores de Natal com algodão. Não é para imitar a neve? (A 40° no Rio de Janeiro).

— É, Joãozinho, na terra do Papai Noel faz frio.

— Então, na terra do Papai Noel, no Natal, faz frio?

— Faz, Joãozinho.

— Mas então tem frio e calor ao mesmo tempo? Quer dizer que existe verão e inverno ao mesmo tempo?

— É, Joãozinho, mas vamos mudar de assunto. Você já está atrapalhando a aula e eu tenho um programa a cumprir.

Mas Joãozinho ainda não havia sido “domado” pela escola. Ele ainda não havia perdido o hábito e a iniciativa de fazer perguntas e querer entender as coisas. Por isso, apesar do jeito visivelmente contrariado da professora, ele insiste.

— Professora, como é que pode ser verão e inverno ao mesmo tempo, em lugares diferentes, se a Terra, que é uma bola, deve estar perto ou longe do Sol? Uma das duas coisas não está errada?

— Como você se atreve, Joãozinho, a dizer que a sua professora está errada? Quem andou pondo essas suas idéias em sua cabeça?

— Ninguém, não, professora. Eu só tava pensando. Se tem verão e inverno ao mesmo tempo, então isso não pode acontecer porque a Terra tá perto ou tá longe do Sol. Não é mesmo, professora?

A professora, já irritada com a insistência atrevida do menino assume uma postura de autoridade científica e pontifica:

— Está nos livros que a Terra descreve uma curva que se chama elipse ao redor do Sol, que este ocupa um dos focos e, portanto, ela se aproxima e se afasta do Sol. Logo, deve ser por isso que existe verão e inverno.

Sem dar conta da irritação da professora, nosso Joãozinho lembra-se de sua experiência diária e acrescenta:

— Professora, a melhor coisa que a gente tem aqui na favela é poder ver avião o dia inteiro.

— E daí, Joãozinho o que tem a ver isso com o verão e o inverno?

— Sabe, professora, eu acho que tem. A gente sabe que um avião tá chegando perto quando ele vai ficando maior. Quando ele vai ficando pequeno é porque ele tá ficando mais longe.

— E o que tem isso a ver com a órbita da Terra, Joãozinho?

— É que eu achei que se a Terra chegasse mais perto do Sol, a gente devia ver ele maior. Quando a Terra estivesse mais longe do Sol, ele deveria aparecer menor. Não é, professora?

— E daí, menino?

— A gente vê o Sol sempre do mesmo tamanho. Isso não quer dizer que ele tá sempre da mesma distância? Então verão e inverno não acontecem por causa da distância.

— Como você se atreve a contradizer sua professora? Quem anda pondo “minhocas” na sua cabeça? Faz quinze anos que eu sou professora. É a primeira vez que alguém quer mostrar que a professora está errada.

A essa altura, já a classe se havia tumultuado. Um grupo de outros garotos já havia percebido a lógica arrasadora do que Joãozinho dissera. Alguns continuaram indiferentes. A maioria achou mais prudente ficar do lado da “autoridade”. Outros aproveitaram a confusão para aumentá-la. A professora havia perdido o controle da classe e já não conseguia reprimir a bagunça nem com ameaças de castigo e de dar “zero” para os mais rebeldes.

Em meio àquela confusão tocou o sinal para o fim da aula, salvando a professora de um caos maior. Não houve aparentemente nenhuma definição de vencedores e vencidos nesse confronto.

Indo para casa, a professora, ainda agitada e contrariada, se lembrava do Joãozinho que lhe estragara a aula e também o dia. Além de pôr em dúvida o que ela afirmava, Joãozinho dera um “mau exemplo”. Joãozinho, com seus argumentos ingênuos, mas lógicos, despertara muitos para o seu lado.

— “Imagine se a moda pega” — pensa a professora. — o pior é “que não me ocorreu qualquer argumento que pudesse ‘enfrentar’ ao questionamento do garoto. Mas foi assim que me ensinaram. É assim que eu também ensino — pensa a professora. — Faz tantos anos que eu dou essa aula, sobre esse assunto...”

À noite, já mais calma, a professora pensa com os seus botões:

“Os argumentos do Joãozinho foram tão claros e ingênuos...” Se o inverno e o verão fossem provocados pelo maior ou menor afastamento da Terra em relação ao Sol, deveria ser inverno ou verão em toda a Terra. Eu sempre soube que enquanto é

inverno em um hemisfério, é verão no outro. Então o Joãozinho tem mesmo razão. Não pode ser essa a causa do calor ou frio na Terra. Também é absolutamente claro e lógico que se a Terra se aproxima e se afasta do Sol, este deveria mudar de tamanho aparente. Deveria ser maior quando mais próximo e menor quando mais distante. — Como eu não havia pensado nisso antes? Como posso ter “aprendido” coisas tão evidentemente erradas? Como nunca me ocorreu, sequer, alguma dúvida sobre isso? Como posso eu estar durante tantos anos “ensinando” uma coisa que eu julgava Ciência, e que, de repente, pode ser totalmente demolida pelo raciocínio ingênuo de um garoto, sem nenhum outro conhecimento científico?

Remoendo essas idéias, a professora se põe a pensar em tantas outras coisas que poderiam ser tão falsas e inconsistentes como as “causas” para o verão e o inverno.

— Haverá sempre um Joãozinho para levantar dúvidas? Por que tantas outras crianças aceitaram sem resistência o que eu disse? Por que apenas o Joãozinho resistiu e não “engoliu”? No caso do verão e do inverno a inconsistência foi facilmente verificada. Se “engolimos” coisas tão evidentemente erradas, devemos estar “engolindo” coisas mais erradas, mais sérias e menos evidentes. Podemos estar tão habituados a repetir as mesmas coisas que já nem nos damos conta de que muitas delas podem ter sido simplesmente acreditadas. Muitas podem ser simples “atos de fé” ou credices que nós passamos adiante como verdades científicas ou históricas. “ATOS DE FÉ EM NOME DA CIÊNCIA”

É evidente que não pretendemos nem podemos provar tudo aquilo que dizemos ou tudo o que nos dizem. No entanto o episódio do Joãozinho levantara um problema sério para a professora.

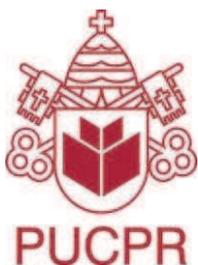
Que bom que houve um Joãozinho.

“Haverá sempre um Joãozinho para levantar dúvidas”? Talvez alguns outros também tenham percebido e tenham calado sabendo da reprovação e ou repressão que poderiam sofrer com uma posição de contestação ao que a professora havia dito. “E eu que ia me ofendendo com a lógica e ingenuamente destemida do Joãozinho”, pensou a professora.

Talvez a maioria dos alunos já esteja “domada” pela escola. Sem perceber, a professora pode estar fazendo exatamente o contrário do que pensam ou deseja fazer. Talvez o papel da escola tenha muito a ver com a nossa passividade e com os problemas do nosso dia-a-dia.

Todas as crianças têm uma inata curiosidade para saber os “como” e os “porques” das coisas, especialmente da natureza. À medida que a escola vai “ensinando”, o gosto e a curiosidade vão-se extinguindo, chegando freqüentemente à evasão.

Quantas vezes nossas escolas, não só a de Joãozinho, pensam estar tratando de Ciência por falar em coisas como átomos, órbitas, núcleos, elétrons, etc... Não são palavras difíceis que conferem à nossa fala o caráter ou “status” de coisa científica. Podemos falar das coisas mais rebuscadas e complicadas e, sem querer estamos impingindo a nossos alunos “atos de fé”, que nada dizem ou não são mais que uma credice, como tantas outras. Não é à toa o que se diz da escola: um lugar onde as cabecinhas entram “redondinhas” e saem quase todas “quadradinhas”.



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO

ANEXO 2 – CARTA LIVRE ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARTICIPANTE

Eu, _____
_____, RG N.º _____, estou sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa cujo tema é: **AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES EM COMUNIDADES QUILOMBOLAS**, cujo objetivo é *Analisar se as recomendações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola são consideradas nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores daquelas Comunidades tendo em vista a formação continuada de professores*. Esta pesquisa é desenvolvida por Dalva Vieira de Araújo, tendo como orientadora a Professora Doutora Pura Lúcia Oliver Martins do Programa de Pós-Graduação em Mestrado e Doutorado da PUCPR.

Sei que para o avanço da pesquisa a participação de voluntários é de fundamental importância. Caso aceite participar desta pesquisa, eu participarei do Grupo Focal e Entrevista, com perguntas sobre minha prática pedagógica, meus problemas mais frequentes e as alternativas que tenho buscado para superá-los.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome, ou qualquer outro dado confidencial, será mantido em sigilo. A elaboração final dos dados será feita de maneira codificada, respeitando o imperativo ético da confidencialidade.

Estou ciente de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, nem sofre qualquer dano.

O pesquisador envolvido com o referido projeto é a pesquisadora DALVA DE ARAÚJO MENEZES, com quem poderei manter contato pelo telefone: (86) 99429-8807 / (41) 99774-0198. Estão garantidas todas as informações que eu queira saber antes, durante e depois do estudo.

Li, portanto, este termo, fui orientado quanto ao teor da pesquisa acima mencionada e compreendi a natureza e o objetivo do estudo do qual fui convidado a participar. Concordo, voluntariamente em participar desta pesquisa, sabendo que não receberei nem pagarei nenhum valor econômico por minha participação.

Assinatura do participante: _____

Assinatura do (a) pesquisador (a): _____

Curitiba, _____ de _____ de 2016.