



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE BRAGANÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGENS E SABERES NA
AMAZÔNIA-PPLSA



**Prática Docente, Saberes Culturais e Educação
Quilombola: Estudo da experiência da Escola Municipal
Américo Pinheiro de Brito na Comunidade Quilombola do
América – Bragança/ Pará**

BRAGANÇA- PA
2017

PETERSON FRANCISCO DE ALMEIDA PANTOJA

**Prática Docente, Saberes Culturais e Educação
Quilombola: Estudo da experiência da Escola Municipal
Américo Pinheiro de Brito na Comunidade Quilombola do
América – Bragança/ Pará**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós
Graduação em Linguagens e Saberes na
Amazônia da Universidade Federal do Pará,
como requisito final, para obtenção do título de
Mestre.

Orientação do Prof. Dr. Salomão Antônio
Mufarrej Hage

BRAGANÇA-PA
2017

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

P198p Pantoja, Peterson Francisco de Almeida

Prática docente, saberes culturais e educação quilombola: estudo da experiência da Escola Municipal Américo Pinheiro de Brito na comunidade quilombola do América – Bragança-Pará / Peterson Francisco de Almeida Pantoja — Bragança, 2017.

113 f.

Orientador: Prof.º Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage

Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal do Pará, Pró-Reitoria de pesquisa e Pós-Graduação, Campus Universitário de Bragança, Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia – Bragança, 2017.

1. Prática docente. 2. Educação quilombola. 3. Educação no campo. 4. Políticas educacionais. 5. Saberes culturais. I. Título.

CDD: 370.1

PETERSON FRANCISCO DE ALMEIDA PANTOJA

Prática Docente, Saberes Culturais e Educação Quilombola: Estudo da experiência da Escola Municipal Américo Pinheiro de Brito na Comunidade Quilombola do América – Bragança/ Pará

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia da Universidade Federal do Pará, como requisito final para obtenção do título de Mestre, sob a orientação do Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarraj Haje.

BANCA EXAMINADORA

Data a defesa: ____/____/____

Conceito: _____

Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Haje (Orientador)
Universidade Federal do Pará - UFPA

Prof^a. Dr^a. Georgina Negrão Kalife Cordeiro (Examinador Interno)
Universidade Federal do Pará - UFPA

Prof^a. Dr^a. Eula Regina Lima Nascimento (Examinador Interno)
Universidade Federal do Pará – UFPA

Assumir a relação dialógica como essencial na constituição dos seres humanos não significa imaginá-la sempre harmoniosa, consensual e desprovida de conflitos (Geraldi, 2003, p.42)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela força de poder batalhar e conseguir galgar mais um degrau na minha vida profissional e pela conquista de um sonho que agora se transforma em realidade.

Agradecerei eternamente a minha companheira, Deyse Pantoja, que me motivou a correr atrás dos meus sonhos, me dando total apoio, me incentivando em todos os momentos a prosseguir, a olhar para frente e ir à luta. Agradeço imensamente a confiança em mim depositada e a paciência, compreensão e carinho que se fizeram presentes diuturnamente.

Agradeço à minha família, irmãos e meu filho, Pedro Henrique Lima Pantoja, por compreender a minha ausência em alguns momentos em que precisou da minha presença e não pude estar próximo pela dedicação à pesquisa.

Agradeço aos professores: Georgina Negrão Kalife Cordeiro, José Guilherme Fernandes e Luís Júnior Costa Saraiva que muito contribuíram para ampliar os meus conhecimentos e aprimorar meu desempenho profissional. Aprendi muito com todos vocês, cada um com seu jeito próprio de ensinar e desenvolver a aprendizagem da disciplina ministrada. Aos funcionários do curso de Mestrado, que sempre me atenderam com muita presteza e, também, à coordenadora Tabita, sempre muito simpática e solícita.

Agradeço a todos os meus colegas, pelo companheirismo, pela cumplicidade e pelos momentos de alegria, de tristeza, de angústia, compartilhados no decorrer do curso. Espero sinceramente que não deixemos que o tempo apague esses momentos que dividimos uns com os outros, e que possamos levar essa amizade pelo resto das nossas vidas e não somente durante o período do curso.

Ao Doutor Salomão Antônio Mufarrej Hage, meu orientador querido, te agradeço pela dedicação e paciência, por compreender os momentos de angústia, de medo e principalmente de desabafo. Obrigado pela força e apoio nos momentos de desânimo, de stress, que agora acredito que sejam normais, no decorrer do curso. Obrigado pela parceria, por compartilhar comigo os seus saberes e as suas valorosas experiências. Foi muito especial te conhecer e tê-lo como meu orientador. Espero, sinceramente, que possamos trabalhar juntos novamente, pessoas especiais que passam por nossas vidas, devemos preservá-las. Você terá sempre um lugar especial em meu coração. Obrigado!

Agradeço às prof.^a Dra. Benedita Celeste de Moraes Pinto e Dra. Georgina Negrão Kalife Cordeiro, por terem participado da banca de qualificação, me sinto muito honrado por vocês representarem de maneira tão significativa a Educação do Campo e a Educação Quilombola em nosso estado e em nosso país, contribuindo muito para a qualidade de vida dos povos do campo. Obrigada pelo apoio e colaboração na produção dessa dissertação.

Quero agradecer às Prof.^a Dra. Eula Regina Lima Nascimento e Dra. Georgina Negrão Kalife Cordeiro por terem aceitado participar da banca de defesa da dissertação, e agradeço muito ao professor Mestre, Ricardo Pereira, pela sua valorosa contribuição nas orientações concedidas a mim.

Agradeço aos moradores da comunidade do América - Bragança/PA, pela disponibilidade e carinho com que me receberam e por permitirem que eu convivesse e acompanhasse o dia-a-dia e pelo acolhimento e presteza em colaborar com a pesquisa. Que Deus abençoe cada um dos professores que colaboraram com a pesquisa. E agradecer especialmente aos sujeitos atores da pesquisa, que sem a participação deles, seria impossível a realização da pesquisa e mais uma vez dizer muito obrigado pela credibilidade, pelo convívio saudável e pelo aprendizado adquiridos e compartilhados por meio de seus saberes e fazeres.

RESUMO

A presente dissertação trata da relação entre a prática docente, os saberes culturais e a Educação Quilombola, tomando como campo de investigação a experiência da Escola Municipal Américo Pinheiro de Brito localizada no Município de Bragança, no estado do Pará. Inicialmente, contextualizamos os desafios da Educação quilombola, no Brasil e no Estado do Pará, considerando a produção teórica e a legislação educacional vigente, na sequência realizamos uma análise da prática docente e das ações da Escola Municipal Américo Pinheiro de Brito, buscando identificar a relação com os saberes culturais e a educação quilombola. A abordagem de pesquisa é dialética, utilizando-se das referências da pesquisa participante e de entrevistas semiestruturadas para a coleta dos dados e informações. Vários autores fundamentam o estudo: Larchert e Oliveira (2013), Diniz e Souza (2017), Oliveira (2007), Moehlecke (2009), etc. Os resultados revelam que apesar do avanço com relação à discussão teórica e da legislação que trata das populações quilombolas, especialmente na Educação, os saberes culturais quilombolas ainda são pouco afirmados e trabalhados na prática docente e nas ações desenvolvidas pela Escola investigada.

Palavras-Chave: Prática docente. Educação quilombola. Educação do campo. Políticas educacionais. Saberes culturais.

ABSTRACT

The present dissertation deals of the relation between teaching practice, cultural knowledge and Quilombola Education, taking as research field the experience of the Américo Pinheiro de Brito municipal school located in the Municipality of Bragança, in the state of Pará. Initially, we contextualized the challenges of Quilombola Education in Brazil and in the State of Pará, considering the theoretical production and educational legislation in force, and in the sequence we performed an analysis of the teaching practice and the actions of the Américo Pinheiro de Brito municipal school, seeking out to identify the relation with cultural knowledge and quilombola education. The research approach is dialectical, using the references of the participant research and semi-structured interviews to collect data and information. Several authors support the study: Larchert and Oliveira (2013), Diniz e Souza (2017), Oliveira (2007), Moehlecke (2009), etc. The results shows that although the advances in relation to the theoretical discussion and legislation dealing with Quilombola populations, especially in education, quilombola cultural knowledge are still little affirmed and worked in the teaching practice and in the actions developed by the researched school.

Keywords: Teaching Practice; Quilombola Education; Field Education; Educational Policies; Cultural Knowledge.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LDB - Lei De Diretrizes E Bases da Educação

ART - Artigo

CNE/ CP - Conselho Nacional De Educação

SEPPIR - Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SECAD/ MEC - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/
Ministério Da Educação

PBQ - Programa Brasil Quilombola

EJA - Educação de Jovens e Adultos

CONAE - Conferência Nacional de Educação

CEB - Câmara de Educação Básica

FCP - Fundação Cultural Palmares

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

CONAQ - Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais
Quilombolas

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra

CONTAG - Confederação Nacional do Trabalhador e Trabalhadora na Agricultura

CNBB - Pastoral da Terra da Confederação dos Bispos Do Brasil

UNEFAB - União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil

ARCAFAR - Associação das Casas Familiares Rurais

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária Nacional

MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário

ADCT - Ato das Disposições Constitucionais Transitórias

APA - Área de Preservação Ambiental

PETAR - Parque Estadual Turístico do Alto Ribeira

MOAB - Movimento Dos Atingidos por Barragens

CRFB - Constituição da República Federativa do Brasil

NEAB - Núcleo de Estudos Afrobrasileiros

PRODOCÊNCIA - Programa de Consolidação das Licenciaturas

IFPA - Instituto Federal de Educação, Ciência E Tecnologia do Pará

IIEP - Instituto de Educação do Estado do Pará

ANPOCS - Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais

SEMED - Secretaria Municipal de Educação

GERA - Núcleo de Estudos Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações
Etnicorraciais

ERER - Educação para Relações Étnico - raciais

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Algumas casas da comunidade	75
Figura 2:	Casa de farinha da comunidade	76
Figura 3:	Localização da comunidade Quilombola do América	79
Figura 4:	Foto da frente da escola	82
Figura 5:	Primeira visita do pesquisador	83
Figura 6:	Faixa na sala de aula sobre as Relações Étnico- raciais	84
Figura 7:	Entrevista com a professora Vania Viana.....	85
Figura 8:	Entrevista com a professora Antônia Santos	87
Figura 9:	A professora Antônia Santos indo à casa dos alunos para Matriculá-los	88
Figura 10:	Entrevista com a professora Mirtes Carneiro	90
Figura 11:	Entrevista com o professor Paulo Gonçalves	92
Figura 12:	Crianças se alimentando	94
Figura 13:	Representação por meio da dança no dia da Consciência Negra	95
Figura 14:	Palestra do professor Gilvan Velozo no dia da Consciência Negra	96
Figura 15:	Aluna da escola representando a boneca Abayomi.....	97
Figura 16:	Casa das Pretas.....	101

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	LEGISLAÇÃO EM EDUCAÇÃO QUILOMBOLA	19
1.2	CONCEITO DE QUILOMBO	23
1.3	HISTÓRIA	23
1.4	ORGANIZAÇÃO SOCIAL	26
1.5	SABERES CULTURAIS E SITUAÇÃO ATUAL	27
1.6	LEIS QUE GARANTEM O DIREITO TERRITORIAL QUILOMBOLA	28
1.7	RELAÇÃO ENTRE POPULAÇÃO QUILOMBOLA E POPULAÇÃO DO CAMPO	34
1.7.1	Os quilombos	36
1.8	LEI QUE REGE A MODALIDADE EDUCAÇÃO QUILOMBOLA	37
1.9	CARACTERÍSTICAS DA MODALIDADE	42
1.10	ABRANGÊNCIA	42
1.11	PRINCÍPIOS	45
1.11.1	Organização da educação escolar quilombola	48
1.11.2	Currículo da educação escolar quilombola.	50
1.11.3	Formação de professores com base na educação escolar quilombola	53
2	A EDUCAÇÃO DO CAMPO	58
2.1	OS SUJEITOS DO CAMPO/ MOVIMENTOS SOCIAIS	60
2.2	O PRONERA	61
2.2.1	Objetivos do programa	62
2.3	ESTRUTURA PEDAGÓGICA	63
2.4	ESTRUTURA METODOLÓGICA	63
3	FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA PARA PROFESSORES EM EDUCAÇÃO QUILOMBOLA	64
4	A COMUNIDADE QUILOMBOLA DO AMÉRICA E A DISCUSSÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE, OS SABERES CULTURAIS E A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NA ESCOLA MUNICIPAL AMÉRICO PINHEIRO DE BRITO	74
5	CONSIDERAÇÃO FINAIS	101
	REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	106
6	APENDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	110

1 INTRODUÇÃO

De acordo a Lei 10.639/2003, homologada pelo governo federal e sua implicação no art. 26 na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a educação brasileira, as escolas e os professores, vêm sendo desafiados a incluir nos currículos as relações raciais, a África na história da humanidade e o papel do afrodescendente no Brasil de forma a reconhecer o negro e a cultura dessa parcela da população brasileira.

Assim, constitui-se tarefa dos docentes refletir sobre as determinações dessa Lei, conduzindo-os a incluir nos currículos a História da África, a reflexão sobre as Relações Étnico-raciais, significando mobilizar subjetividades, desconstruir noções e concepções apreendidas ao longo da vida social e de formação docente, de maneira a enfrentar preconceitos raciais e o próprio racismo.

Segundo Glória (1997, p. 06) a superação do racismo e dos preconceitos raciais no âmbito da escola implica que “a escola tem um papel fundamental para os moradores dos quilombos contemporâneos, mas eles desejam uma escola sua, da comunidade, onde suas diferenças sejam respeitadas”. Essa citação mostra que a educação sistematizada é importantíssima para as pessoas dos quilombos, mas que venha trabalhar a sua realidade, ou seja, que seja valorizada a sua cultura do contexto social em que estão inseridos.

Partindo desse pressuposto, esta pesquisa se pauta no objeto sobre a prática docente na comunidade quilombola do América no município de Bragança- Pá, buscando analisar a prática pedagógica dos professores, que ministram aulas nesta comunidade referente à sua metodologia, avaliação, recursos didáticos e conteúdos trabalhados relacionados à educação quilombola.

A relevância do objeto de estudo concentra-se na identificação da prática docente, em uma perspectiva da comunidade quilombola do América relacionando à superação do racismo e a garantia da educação de qualidade às comunidades quilombolas, pois é de suma importância para a própria comunidade esta pesquisa, uma vez que seus resultados apresentam uma análise em relação à prática de ensino dos professores, como eles desenvolvem o seu trabalho pedagógico, bem como poderá ajudar na compreensão de um fazer pedagógico que está inserido em um quilombo.

O sistema educacional Brasileiro, representado pelas ações do Ministério da Educação, tem apresentado alternativas à construção coletiva dos valores afrodescendentes na forma de ações, como as cotas de ingresso nas universidades públicas, que vem proporcionar a entrada e permanência de alunos quilombolas no decorrer do curso, são ações chamadas pelo governo de afirmativas que tem como objetivo minimizar a disparidade que ocorria no passado. Se por um lado, observa-se que o governo ajuda na entrada do afrodescendente, nas instituições de ensino superior, mas por outro lado verifica-se que ainda há muito a se fazer para superar o racismo em nosso país, pois as desigualdades ainda prevalecem.

Essa posição ambígua da política educacional, direcionada às relações raciais e à educação quilombola, mostra que o governo precisa lutar mais a favor das comunidades quilombolas e penso que estas referidas comunidades necessitam ser ouvidas. “É obrigação da escola a transmissão da história dos quilombos contemporâneos e de sua situação atual” (Moura, 2007, p.05). Observo que tais posições permitem um olhar diferenciado sobre os direitos das pessoas que se auto-declaram negras ou pardas, em relação aos benefícios expressos pelo governo federal. É preciso ampliar políticas públicas que venham garantir os direitos dos cidadãos que estudam em instituições públicas.

A problemática que trago para o debate, acerca do objeto que estou analisando neste texto, parte de minhas observações em torno da prática docente na comunidade quilombola do América, onde estes professores trabalham com a multissérie envolvendo alunos do Pré I até o 5º ano.

Observo que esta situação, quando analisada a luz do que preconiza a Resolução Nº 8, DE 20 DE NOVEMBRO DE 2012, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, aponta em seu artigo 1º que:

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

Observa-se que essa modalidade de educação acrescenta uma série de conquistas, as quais representam um avanço na educação brasileira, pois vem

trabalhar questões pertinentes à sociedade brasileira que diz respeito a sua cultura miscigenada e com isso o aluno passa a conhecer a sua história Étnico-social.

Partindo dessa premissa legal, problematizo que a prática de ensino de um professor atuante em comunidades quilombolas tem que estar de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. No caso da comunidade quilombola do América, buscou-se investigar como os professores estão trabalhando os seus instrumentos de ensino, como: os conteúdos, a avaliação, os recursos utilizados e principalmente a metodologia adotada.

Moura (2007) aponta que pedagogicamente, a escola pode organizar sua prática a partir de “(...) novos espaços pedagógicos que propiciem a valorização das identidades brasileiras, via um currículo que leve o aluno a conhecer suas origens” (Moura, 2007, p. 04).

Essa reflexão da autora coloca o professor no centro do trabalho pedagógico na referida modalidade, uma vez que estes espaços de aprendizagens com a prática dos professores vêm ajudar a valorizar a identidade cultural de cada aluno. O trabalho pedagógico na educação quilombola é de suma importância, pois o docente deve ministrar as aulas de forma que venha incluir um currículo que trabalhe o contexto social dos educandos.

A relevância desse estudo reside na análise da prática docente em uma comunidade quilombola, como parte das populações do campo que são unidas pela diversidade, já que a diversidade das populações do campo em relação ao processo desenvolvido na educação que segundo as Diretrizes Complementares da Educação do Campo, essa diversidade se consagra em seu artigo 1º

A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

Essa diretriz aponta que a educação do campo se insere durante toda a vida acadêmica do aluno, ou seja, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio Profissional, dando atendimento a todas as populações rurais: agricultores familiares, quilombolas, indígenas e outros. Pode-se observar que a educação do campo se propõe a assegurar educação/escolarização para todos os sujeitos que vivem no campo.

Diante das argumentações desenvolvidas anteriormente, os objetivos dessa dissertação são:

OBJETIVO GERAL

Analisar a relação entre a prática docente, os saberes culturais e a Educação Quilombola, tomando como lócus de investigação a experiência de uma escola localizada na comunidade quilombola do América, em Bragança - Pará.

Objetivos Específicos

- Contextualizar os desafios da Educação quilombola no Brasil e no Estado do Pará, considerando a produção teórica e a legislação educacional vigente
- Analisar, na prática docente e nas ações da Escola Municipal Américo Pinheiro de Brito, a relação com os saberes culturais e a educação quilombola

Diante dos objetivos estabelecidos para a presente pesquisa, a abordagem de pesquisa adotada possui cunho dialético segundo Severino (2009), que vê a reciprocidade do sujeito/objeto no tempo histórico. A natureza dialética de um objeto parte de negação que segundo Del Roio (2014, p. 141)

Ela pressupõe tanto o processo da objetivação como o da supressão do estranhamento. Entrementes, como visto, após a inversão materialista de Feuerbach, Marx irá buscar uma negatividade que ressalve a emancipação do homem objetivo do trabalho produtivo real, e não a suprassunção mística desse real na ideia, como queria a concepção de estranhamento de Hegel.

Em relação à pesquisa, observo que a natureza dialética se mostra como uma forma de envolver tanto o professor como a comunidade, pois é preciso que a escola e a comunidade andem juntas.

O trabalho também contempla uma pesquisa qualitativa que, de acordo com o mesmo autor, consiste em avaliar com mais referências os seus fundamentos epistemológicos. No entanto, a pesquisa qualitativa em relação à pesquisa de populações tradicionais, como os quilombolas deve ter caráter de, segundo Jardim; Pereira (2009, p. 03) “A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas sim com o aprofundamento da compreensão a partir de um grupo social, de uma organização etc.”. Isso mostra que pesquisa qualitativa representa compreender a realidade social que um determinado povo vive e interage com outras pessoas, não levando em consideração a quantidade, mas sim entender o por que de determinada questão.

Realizar uma pesquisa qualitativa na perspectiva de uma população quilombola, associa-se a uma perspectiva etnográfica, como diz André (2015, p. 24), esta visão de pesquisa pode ser compreendida como “A etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente etnografia significa “descrição cultural”. Para os antropólogos, o termo tem dois sentidos: (1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas. ” Observo que a etnografia estuda a cultura de um determinado grupo social, levando em consideração todos os costumes e princípios de uma comunidade, tendo dois sentidos que colaboram para o desenvolvimento da pesquisa. Assim, a presente investigação examina a prática docente na Escola M.E.I.F. Américo Pinheiro de Brito acerca da Educação quilombola.

A etnografia da prática docente na referida escola passou por várias fases, iniciou-se com a pesquisa exploratória, a qual me fez aproximar e conhecer a prática pedagógica dos professores. Desse modo, e em consonância com Gil (2008, p. 46), “as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”, desse modo os dados foram coletados e registrados com rigor e seguindo os procedimentos como parte da pesquisa de campo. Concordo com Gil (2008), pois quando um pesquisador se compromete de fato e de verdade em desvendar o seu objeto de estudo, ele com certeza deixará uma contribuição para a sociedade.

Para a realização deste estudo, foi utilizado como fundamentação teórica, sobre a qual Gil (2008, p. 18) aponta que “O método monográfico parte do princípio de que o estudo de um caso em profundidade pode ser considerado representativo de muitos outros ou mesmo de todos os casos semelhantes. Esses casos podem ser indivíduos, instituições, grupos, comunidades etc.” a discussão das temáticas relacionadas à educação quilombola proporcionou à análise da prática do educador no sentido de como está sendo trabalhada, numa escola a referida modalidade.

Nesse sentido, são relevantes para a obtenção dos resultados que se ressaltem as técnicas para coleta e análise dos dados. A qual, a priori, partiu da pesquisa participante, considerando o que aponta Brandão (2003, p. 47) sobre pesquisa, o qual considera “Ao lado de ser um instrumento de valor local, as

experiências de pesquisa participante ou de participação da pesquisa em atividades de conhecimento de comunidades populares como um instrumento de trabalho pedagógico são também um esforço a mais em um processo de emancipação muito importante”. Essa perspectiva de pesquisa mostra que ajuda bastante a desvendar o problema de pesquisa a ser investigado em uma determinada comunidade popular como, por exemplo, a comunidade quilombola do América, pois é tida como um instrumento de trabalho pedagógico e cultural.

Dessa forma, minha primeira atividade como pesquisador foi compartilhar a vivência dos sujeitos pesquisados, participando, de forma sistemática e pertinente, ao longo da pesquisa e das atividades, exigindo assim, muita pesquisa, para melhor compreendermos a realidade do fenômeno estudado. Essa etapa foi de fundamental relevância, pois possibilitou perceber as contradições entre o falar e o fazer dos sujeitos envolvidos.

Outro fator preponderante à construção do estudo foi o levantamento de dados historiográficos ou dados secundários, o que de acordo com o autor acima citado, os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados, através dos quais o pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores de estudos analíticos relacionados ao tema da pesquisa e feitos anteriormente a ela. Esse material historiográfico, por sua vez, permitiu que se demarcassem informações relevantes, encontradas na análise e interpretação das narrativas orais.

No decurso da investigação, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, direcionadas aos educadores, a pessoas da comunidade quilombola. Através dessas entrevistas, foram levantados dados elementares inerentes à efetivação da pesquisa. A entrevista, na perspectiva etnográfica, segundo Gil (2008, p. 127) se caracteriza como “A técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam a investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação”.

A entrevista é uma das técnicas importantíssimas para o sucesso da pesquisa, pois o entrevistador dialoga com o entrevistado a fim de obter a coleta de dados.

Desse modo, para melhor compreensão dos resultados, os 4 (quatro) professores entrevistados foram categorizados pelos seus nomes, de acordo com o

consentimento dos mesmos. No mais, vale ressaltar que a pesquisa teve como categorias: a formação inicial, o senso comum e a iniciativa governamental.

Diante disso, vale ressaltar que a construção do presente texto dissertativo se pauta nos teóricos: Larchert e Oliveira (2013), Diniz e Souza (2017), Oliveira (2007), Moehlecke (2009) e outros.

A dissertação está dividida em quatro seções: na primeira seção, apresentamos e analisamos a legislação em educação quilombola, e a reflexão conceitual, envolvendo desde o quilombo até a formação de professores; a segunda seção trata da educação do campo e do PRONERA buscando estabelecer sua relação com a educação quilombola; a terceira seção pauta uma discussão sobre a formação inicial e continuada para professores em educação quilombola; a quarta seção foca a comunidade quilombola do América e a reflexão sobre a relação entre a prática docente, os saberes culturais e a Educação Quilombola na Escola Municipal Américo Pinheiro de Brito, concluindo com as considerações finais e referências.

1.1 LEGISLAÇÃO EM EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

O presente tópico possibilita um olhar sobre a Lei 10.639/2003, a qual altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/1996). Essa alteração na LDB visa implementar a obrigatoriedade da História e Cultura afro-brasileira e Africana nas redes de ensino brasileiras. A mesma é decorrente dos esforços de pesquisadores e militantes do movimento negro para, entre outros objetivos, garantir o reconhecimento da diversidade étnico-racial no país.

A necessidade de adotar uma postura antirracista em sala de aula é um debate que se coloca em questão de tal forma, que em 2003, foi aprovada a Lei 10.639 para enfatizar o papel ativo do negro, na construção da sociedade brasileira e que este não fosse mais percebido apenas como um ser passivo e sofredor. Desse modo, a Lei 10.639/2003, estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica. Além disso, a lei destaca que o Estado deve investir nos recursos efetivos e na valorização dos docentes.

Vale ressaltar que, as leis para assegurar os direitos dos negros do país, bem como as reivindicações do Movimento Negro no decorrer do século XX requerem diretrizes (orientações), em relação à formulação de projetos que tenham como

objetivo valorizar a história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, além de estarem comprometidos com a educação de relações étnico-raciais positivas.

Desse modo, a Lei 10.639/2003 tem uma fundamental importância para o tema porque destaca em unanimidade a relevância do Movimento Negro e do Estado como principal veículo para o atendimento dessa demanda, considerando o que Silvério (1999) ressalta sobre as políticas relativas ao atendimento da diversidade, nas quais a referida lei se insere, já que:

[...] a sociedade contemporânea [...] exclui as mulheres e os não-brancos das várias dimensões da vida social. Esse fato impõe a necessidade urgente de uma reestruturação radical das instituições e da forma de gestão no poder da sociedade, de modo a permitir a participação efetiva das minorias em novas formas de regulação social que contemple seus interesses distintos (SILVÉRIO, 1999, p.47).

Percebe-se neste pensamento do referido autor que a sociedade contemporânea continua a reproduzir a negação dos direitos das pessoas por gênero ou raça, e com este fato há um desrespeito para com a diversidade social.

Nesse sentido, a implantação de uma política curricular capaz de contemplar as dimensões sócio históricas da realidade vivida pelos negros brasileiros busca combater, dentre outros aspectos, o preconceito e a discriminação racial.

A luta por reparações tem por finalidade que o Estado e a sociedade encontrem soluções para reparar os danos causados no decorrer da história aos descendentes de africanos negros, tais como: psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em decorrência das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos que detém o poder de governar e de influir na formulação de políticas, como por exemplo, na pós-abolição.

O Estado tem um papel fundamental em relação a promover e incentivar políticas de reparação, tanto que enfatiza sua responsabilidade em assegurar indistintamente, através da educação, direitos iguais para todos enquanto pessoa, cidadão ou profissional, de acordo com o disposto no Art.205 da Constituição Federal.

No entanto, a lei 10. 639/ 2003 é um dos instrumentos legislativos que asseguram direitos às populações diferenciadas no Brasil, entre elas a população quilombola. Moehlecke (2009) destaca que a partir da edição dessa lei, surgiram

algumas políticas e programas de atendimento da diversidade brasileira na educação, as quais podem ser observadas no quadro 01:

POLÍTICA/ PROGRAMA	DESCRIPTOR DA POLÍTICA/ PROGRAMA
Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático	Observação da possível veiculação de estereótipos étnico-raciais e de gênero nos critérios de avaliação do livro didático.
Programa de Financiamento Estudantil Lei nº 10.260/01	Foram incluídos como critérios para o financiamento, em 2004, além da renda, a cor/raça e a escola frequentada.
Programa Diversidade na Universidade Lei nº 10. 558/02	Projeto de Financiamento de Cursos pré-vestibulares para o acesso de afrodescendentes e indígenas ao ensino superior (2003 até o momento). Em 2004, realizou fóruns estaduais para fortalecer a temática da diversidade étnico-racial; em 2006, criou o Projeto de Tutoria para jovens negros no ensino médio e superior e desenvolveu formação de professores da educação básica na Lei n. 10.639/2003.
Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade	Apoio à disseminação da educação inclusiva nos municípios e Disponibilização de equipamentos e material pedagógico.
Programa Brasil Quilombola	Ações de formação de professores para áreas de remanescentes de quilombos, fóruns estaduais, melhoria da rede escolar e a produção de material didático.
Projeto Educar na Diversidade	Formação de professores do ensino regular para desenvolver práticas de ensino inclusivas.
Elaboração do Projeto de Lei n.7.200/06: Reforma da Educação Superior	Propõe a regulamentação do ensino superior brasileiro e define políticas de ações afirmativas para alunos negros, indígenas e de baixa renda.

Fonte: Moehlecke (2009)

Segundo Moehlecke (2009), vale ressaltar que estes programas foram criados na primeira gestão do governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, por intermédio do MEC e foram analisados com o objetivo de serem colocados em prática em relação à diversidade cultural, e foram identificados vinte e quatro projetos, programas ou ações, mas nesta tabela foram selecionados sete programas. Houve um avanço estatístico de programas comparado com o governo anterior, direcionados à diversidade étnico-racial.

Os programas foram separados em dois tipos, aqueles destinados ao acesso a bens e serviços para determinados públicos, como: negros, indígenas, mulheres, lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e transgêneros (LGBTT), também pessoas com deficiência e baixa renda; os programas que tinham como objetivo desenvolver um trabalho de formação, diálogos e a construção do conhecimento a respeito da diversidade cultural na educação (idem, 2009).

Um exemplo do primeiro tipo pode ser citado o programa PROUNI que tem como finalidade destinar bolsas de estudo no ensino superior para estudantes de

baixa renda, negros e indígenas. Em relação ao segundo tipo, pode-se citar o projeto Educar na Diversidade, que inseri na tabela acima, e visa aos educadores e alunos da educação básica com debates a respeito de temas e questões relacionados à diversidade cultural e ao combate à exclusão e à discriminação (idem 2009).

De acordo com a referida autora são poucos os grupos que conseguem articular ações que sejam direcionadas para vários públicos, e a maior parte trabalha de forma individual para atender as necessidades do seu grupo apenas. Pode-se entender esta individualidade de cada grupo, devido ao processo histórico de discriminação em relação às mulheres, negros, indígenas, pessoas com deficiência e outros grupos (idem 2009).

Portanto, os programas, projetos e ações de diversidade efetivados pelo MEC nos direcionam a uma conclusão que, o que existe de comum a todos é a sua pluralidade, assim sendo, entende-se por diversidades.

A partir dessa abordagem é necessário entender que especificamente, as ações desencadeadas a partir de instrumentos legais têm se ampliado na direção de populações, como as indígenas e quilombolas. Sobre a educação quilombola, destaca-se que ela inicia no Brasil a partir do reconhecimento das populações rurais, sobre as quais Larchert (2013, p. 14) ressalta:

Encerramos este texto reiterando a ideia de que homens, mulheres e crianças das comunidades quilombolas do Brasil precisam ser reconhecidos na riqueza de sua cultura e de seus conhecimentos tradicionais experienciados no seu cotidiano. A escola precisa desenvolver ferramentas intelectuais que fortaleçam suas identidades e façam da resistência o objeto e objetivo da educação escolar. Necessário desenvolver estudos que revelem essa rica produção de saberes e possibilitem a construção de novos conhecimentos e a desmistificação dos preconceitos sobre eles.

É necessário que a cultura e os conhecimentos tradicionais experienciados no seu dia a dia das comunidades quilombolas sejam valorizadas, pois a partir daí estas comunidades terão a suas culturas reconhecidas por outras pessoas. A escola como instituição educacional é a principal articuladora de trabalhar nos alunos um pensamento crítico sobre a valorização dos princípios e costumes culturais referentes aos quilombolas, e deve haver pesquisas relacionadas aos saberes dos afrodescendentes e a negação dos preconceitos sofridos por eles.

1.2 CONCEITO DE QUILOMBO

Segundo Larchert (2013) a partir da opinião de Carneiro (1988, p.14), o quilombo foi um movimento de massa “era a reafirmação da cultura e do estilo de vida africano”. Conclui dentro de uma concepção antropológica, sociológica e econômica que:

O quilombo é, portanto, um acontecimento singular na vida nacional, seja qual for o ângulo por que o encaremos. Como forma de luta contra a escravidão, como estabelecimento humano, como organização social, como reafirmação dos valores das culturas africanas, sob todos estes aspectos o quilombo revela-se como um fato novo, único, peculiar, uma síntese dialética (LARCHERT, 2013 apud CARNEIRO, 1988, p.14).

Entende-se de acordo com o pensamento de Carneiro (1988) que o quilombo é caracterizado como um movimento que luta e defende os valores das culturas africanas, dizendo não para a escravidão e aberto ao diálogo. Penso que enquanto educadores, precisamos dialogar com nossos alunos este conceito, enfatizado, conscientizando e refletindo a relevância cultural dos afrodescendentes.

1.3 HISTÓRIA

O Brasil é um país de vários povos. Diversos segmentos da sociedade brasileira são marcados por identidades coletivas próprias. Cerca de oito milhões de brasileiros fazem parte de povos e comunidades tradicionais, correspondendo, entre esses, uma média de dois milhões de remanescentes quilombolas, de acordo com o Centro de documentação Eloy Ferreira da Silva. (CEDEFES, 2008).

De acordo com o Decreto no. 6.040, de 07 de fevereiro de 2007, povos e comunidades tradicionais são:

Grupos culturalmente diferenciados e que se **reconhecem** como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (Grifo nosso).

Os quilombos percorreram gerações em toda história do Brasil, contribuindo na participação efetiva da população negra na formação histórica e cultural da sociedade brasileira, dando destaque às identidades construídas a partir dos conflitos travados no âmbito da cultura, da religião e da economia rural. Essas lutas direcionam para os movimentos reivindicatórios que prosseguirão até nossos dias, exigindo do estado e da sociedade civil maior visibilidade para as populações quilombolas (LARCHERT, OLIVEIRA, 2013 apud MOURA, 2001).

Pesquisas e mobilizações políticas a respeito da população remanescente de quilombo trazem para o primeiro plano dos debates a reivindicação dos direitos fundamentais da população negra brasileira. A partir da década de 1980 que a discussão sobre a questão quilombola entrou no cenário político nacional e culminou no ano de 1988 com os quilombos tornando-se matéria constitucional (LARCHERT, OLIVEIRA, 2013, apud MOURA, 2001).

Percebe-se que os direitos das comunidades de quilombo, em um primeiro momento, são colocados em evidência, e ganhou força nacionalmente com a Constituição Federal de 1988, mas vale ressaltar que é resultado de muitas lutas históricas da população negra brasileira.

Ainda hoje, quando se pensa em quilombo, a primeira ideia que vem à mente é a de que foi um local isolado, no meio da mata, formado por escravos negros fugidos. Consagrada pela História dominante no Brasil, essa visão ainda permanece arraigada no senso comum remetendo-nos a um passado remoto de nossa história que data de dois de julho de mil setecentos e quarenta. Nessa data, o Conselho Ultramarino, órgão responsável pelo controle central da colônia, definiu o quilombo como “toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenha ranchos levantados nem se achem pilões neles” (LARCHERT, OLIVEIRA, 2013 apud MOURA, 1988, p.16).

Muitas das vezes, a palavra quilombo soa como um lugar isolado em que os negros fugitivos iam para este local, pois a História dominante no Brasil divulgava que assim acontecia, através dos livros escolares.

Há pessoas que acreditam que o início desse processo de escravidão negra, entre nós, a Marfim Afonso de Souza que, teria acontecido da seguinte maneira, o primeiro a introduzir escravos no Brasil, defendem que o fato teria acontecido, a partir da conquista e inclusão, em sua frota, da caravela Santa Maria do Cabo, bem como, devido ter sido o primeiro donatário da Capitania de São Vicente, onde se desenvolveu a cultura da cana-de-açúcar. E há aqueles que atribuem a Duarte Coelho, em 1535, a triste primazia da importação de escravos.

Economicamente, os escravos com a sua força de trabalho ajudaram para que Portugal pudesse responder à crescente demanda mundial por açúcar. A colônia brasileira resolveria através deste fato, a produção insuficiente em ilhas do Atlântico. Com o decorrer dos anos, o tráfico foi se consolidando e caracterizou-se como verdadeiro ramo empresarial. Compreende-se que a rentabilidade proporcionada por esse comércio deve ser incorporada como uma das principais motivações para o

desenvolvimento da escravidão africana. Como resultado desse cenário, ao todo, até a abolição da escravatura, em 1888, foram traficados para o Brasil mais de cinco milhões de homens e mulheres.

Aconteceu o deslocamento do eixo econômico para Minas Gerais, consequência do ouro e das pedras preciosas, que enfeitavam os pescoços das sinhas, e por intermédio dos quais muitos negros e negras perderam os seus, elevou-se o tráfico interno de escravos e, em 1771, período em que a Coroa passou a administrar diretamente as minas, houve aproximadamente três mil e seiscentos escravos envolvidos com a exploração de riquezas.

Em 1888, pela princesa Isabel, foi assinada a Lei Áurea, mas milhares de homens e mulheres negros, africanos ou afrodescendentes, compunham a população escrava do Brasil antes da referida lei. Não tem como identificar o número exato dessa população na ocasião, pois o último grande Censo populacional ocorreu bem antes, em 1872.

Antes à Lei Áurea, com o movimento abolicionista que estava se fortalecendo, algumas leis surgiram, objetivando diminuir o contingente de negros escravizados. Porém, essas leis acabaram por beneficiar os escravocratas e tiveram pouco efeito prático no cotidiano de homens e mulheres escravos.

A Lei Eusébio de Queirós, em 1850, proibiu o tráfico de escravos. Mas em função dos muitos interesses dos escravocratas, o tráfico internacional continuava acontecendo. Cinco anos depois ainda desembarcaram, em Pernambuco, os últimos 200 escravos que aqui chegaram.

A Lei do Ventre Livre, de 1871, também conhecida como Lei Rio Branco, declarava que os filhos de escravas nascidos a partir de sua promulgação, eram livres. Tinha-se como finalidade juntamente com a Lei de 1850, forçar uma gradual extinção da escravidão.

A Lei do Sexagenário, em 1885, consistia em libertar os cativos a partir dos 65 anos. Mas essa Lei, tanto quanto a de 1871, teve pouco efeito. Pois, as crianças ficavam até os oito anos em poder dos senhores que, então, solicitavam uma indenização ao estado ou os mantinham como propriedade até 21 anos. E, em relação aos idosos, não é difícil imaginar que raros eram aqueles que, por conta de todos os maus-tratos, viviam pouco mais de quarenta anos.

Portanto, não podemos esquecer que, igualmente minimizada pela história oficial, foi também a resistência que esses homens e mulheres, africanos ou

descendentes, travaram no decorrer de todo o processo de formação do país. Há historiadores que relatam os suicídios, abortos e as tentativas desesperadas de fuga, em busca da liberdade.

1.4 ORGANIZAÇÃO SOCIAL

Na concepção de Gomes (2007), as comunidades remanescentes de quilombos no Brasil lutam pelo reconhecimento de seus direitos, a valorização de sua cultura, a afirmação de sua identidade e uma maior participação na sociedade envolvente. Mas para isso acontecer, é fundamental que sejam respeitadas pela sociedade brasileira, do prisma sociopolítico e econômico, através de políticas públicas, uma vez que elas são alvo de variadas formas de discriminação e privação dos direitos humanos fundamentais.

Analisando por meio geopolítico-administrativo, somos informados que as comunidades quilombolas pertencem a diversos municípios, mas as identidades negras revelam-se de forma enraizadas nos diversos territórios históricos e geográficos bem delimitados (idem, 2007).

Com o domínio de informações acerca dos direitos humanos, das políticas públicas e dos direitos garantidos em lei, imprescindíveis à sua luta, os (as) quilombolas poderão exigir a garantia de seus direitos de forma efetiva, intervindo e participando de forma mais qualificada. (GOMES, 2007, p. 22)

É importante que os quilombolas estejam conscientes de seus direitos, mas para isso acontecer é essencial o domínio das informações, e a partir da apropriação do conhecimento, o coletivo poderá exigir as suas reivindicações, além de poder intervir e participar.

De acordo com a autora citada, para que se consolide o Estado Democrático de Direito, a representação quilombola tem que estar organizada em associações, já funciona desta forma, pois na esfera organizacional, os quilombolas, através de suas associações comunitárias, clube de mães, associações de trabalhadores rurais, dentre outras, vêm se auto reconhecendo como remanescentes de quilombos e fortalecendo a sua luta pela titulação dos territórios. No Brasil, desde 1995, os movimentos sociais quilombolas também vêm se organizando na CONAQ – Coordenação Nacional de Quilombos, a partir das associações locais, nos municípios e nos estados-membros. Mas, se essas associações, antes, tinham certo nível de informalidade, atualmente a exigência é que se constituam de maneira formal e jurídica. A organização política implica a compreensão dos instrumentos

políticos, dos marcos regulatórios, passando pela formalização de saber empírico em um saber mais formal de representação política. As organizações sociais são essenciais como parte do controle social das políticas públicas e as organizações sociais quilombolas são partes integrantes desse universo.

Portanto, vale ressaltar que, enquanto o Estado brasileiro não garantir aos quilombolas o recurso básico primordial, ou seja, a sua territorialidade os movimentos sociais deverão reforçar a importância dos quilombolas na qualidade de sujeitos sociais que, por meio de ações políticas, fazem valer suas reivindicações e direitos. (Idem, 2007).

1.5 SABERES CULTURAIS E SITUAÇÃO ATUAL

Oliveira (2007) diz que as comunidades quilombolas encontraram respostas e soluções para os distúrbios de saúde e para os elaborados processos do ato de dar continuidade à vida. O nascer, para muitos quilombolas, é um evento familiar e coletivo, a partir do momento em que se deslocaram e resistiram ao sistema escravista e, posteriormente, à sociedade nacional que não os incorporou de modo efetivo.

Os saberes tradicionais e os costumes, passados e perpetuados através das gerações, historicamente organizam o ciclo de vida das comunidades quilombolas e norteiam, atualmente, a estrutura social. Atualmente, na maioria das comunidades quilombolas do país, há pessoas que tradicionalmente dominam o conhecimento acerca de rezas curadoras e de ervas e remédios concebidos de forma tradicional, e há indivíduos que possuem enorme saber sobre o processo reprodutivo e o parto. Mais conhecidas como parteiras, remedieiras, curandeiras, rezadeiras, benzedadeiras, essas são pessoas muito presentes na estrutura social dessas comunidades (Idem, 2007).

Os quilombolas depositam a esperança da solução de diversas enfermidades, além de auxílio no processo da procriação, nessas pessoas. Esse trabalho, em especial o das “remedieiras” e das parteiras, remete-se às mulheres. Elas representam a continuidade dos ensinamentos de suas ancestrais. As mulheres que atuam nos cuidados e nos atendimentos às grávidas, parturientes, mães e crianças (e realizam contatos mais permanentes e intensos com as famílias) são, a partir dessas relações sociais, legitimadas como lideranças e referências em muitas comunidades quilombolas (OLIVEIRA, 2007, p. 15).

Com suas experiências e saberes adquiridos na relação com o meio ambiente, organiza-se uma enorme riqueza de conhecimentos relacionados ao bioma e ao corpo, com ênfase nas plantas, raízes e outros elementos curadores. É uma relação histórica e íntima estabelecida com o ambiente, pois conhecimentos fitoterápicos e sobre plantas medicinais existem nas comunidades há muitas gerações (Idem, 2007).

Os saberes das comunidades quilombolas e de outros povos tradicionais, sobretudo nos últimos anos, têm atraído o interesse de empresas, muitas vezes estrangeiras e estes podem se tornar alvo de biopirataria. Para proteger as comunidades tradicionais desse tipo de ameaça, os princípios de proteção e compensação pelo uso do patrimônio genético foram estabelecidos na Convenção sobre Diversidade Biológica, assinada durante a Eco 92. Na prática, entretanto, muita coisa ainda ocorre sem que se efetive o acordado na Convenção (Idem, 2007).

Atualmente, os quilombolas buscam superar a prática da cultura de subsistência e acreditam na possibilidade de sobreviver respeitando os costumes do passado e os valores ancestrais, procurando estratégias de desenvolvimento sustentável, na perspectiva de garantia de vida digna. (MOURA, 2007).

Há avanços nas políticas públicas para as áreas de comunidades remanescentes de quilombos, como, por exemplo, o Decreto n. 4.887/2003 que “Regulamenta o procedimento para a 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 Transitórias”. Este Decreto apresenta um novo caráter fundiário, dando ênfase à cultura, à memória, à história e à territorialidade, uma inovação no Brasil, que é o reconhecimento do Direito Étnico. O estudo da história dos quilombos contemporâneos é de suma importância na afirmação da identidade do povo brasileiro e a sua efetivação da conscientização da resistência no currículo da Educação Básica é fundamental para a formação da nacionalidade (Idem, 2007).

1.6 LEIS QUE GARANTEM O DIREITO TERRITORIAL QUILOMBOLA

Os territórios tradicionais além de assegurar a sobrevivência dos povos e comunidades tradicionais, constituem a base para a produção e a reprodução de todo o seu patrimônio cultural. A realidade atual reflete a necessidade de mudanças que permitam a estes povos e comunidades a experiência de viver sua cidadania,

sem que tenham que abrir mão de suas práticas culturais, sociais e econômicas (BRASIL, 1998).

Assegurar o acesso ao território significa manter vivos na memória e nas práticas sociais os sistemas de classificação e de manejo dos recursos, os sistemas produtivos, os modos tradicionais de distribuição e consumo da produção, além de elementos simbólicos essenciais à sua identidade cultural (BRASIL, 1988).

A importância do papel do conhecimento das leis, dos direitos e deveres para o fortalecimento coletivo é essencial para os povos do campo. Vale ressaltar que a Constituição Federal de 1988 veio reconhecer a legitimidade de posse e propriedade das terras caracterizadas como quilombos. No período de 2001 a 2003, foi autorizado pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva que a Fundação Cultural Palmares através do decreto nº 3.192 viesse tornar este fato realidade.

Foram criados outros decretos a partir de 2003, tais como: Decreto s/n de 13/05/2003 que institui Grupo interministerial (GTI) para revisar as disposições contidas no decreto federal 3.912/2001, que regulamenta a matéria e propor mudanças; Decreto 4.833 de 20/09/2003, fica transferida do Ministério da Cultura para o Ministério do Desenvolvimento Agrário a autorização para delimitação das terras remanescentes das comunidades dos Quilombos; a determinação de suas demarcações, estabelecida no inciso VI, alínea "C", do artigo 27 da lei 10.683, de 28 de maio de 2003; e expedição dos títulos das terras; fica transferida do Ministério da Cultura para o Ministério do Desenvolvimento Agrário a responsabilidade para delimitação das terras remanescentes das comunidades dos Quilombos; a determinação de suas demarcações, estabelecida no inciso VI, alínea "C", do artigo 27 da lei 10.683, de 28 de maio de 2003; e expedição dos títulos das terras; Decreto 4.887 de 20/09/2003 normaliza o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades de Quilombos de que trata o art.68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Há também portaria e instrução normativas importantes: Portaria nº 6 da Fundação Cultural Palmares de 01/03/2004, institui o Cadastro Geral de Remanescentes das Comunidades de Quilombos da Fundação Cultural Palmares, também autodenominadas "terras de Preto", "Comunidades Negras", "Mocambos", "Quilombos", dentre outras denominações congêneres, para efeito do que dispõe o Decreto n 4.887/03; Instrução Normativa n.16 do INCRA de 24/05/2004, que institui

o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos Quilombos de que trata o art.68 do ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Portanto, até o momento dessa reflexão em relação às terras de quilombos, nota-se que com estes decretos, portaria e instrução normativas, ajudou-se a garantir a propriedade territorial das comunidades quilombolas, mas é preciso garantir mais direitos a este povo que sofreu muito no passado e ainda sofre, pois a resistência e problemas persistem.

De acordo com o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) da Constituição Federal de 1988 “Aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras, é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes títulos respectivos” (BRASIL, 1988). Esse mesmo artigo regulamenta o procedimento de regularização fundiária e nele está descrito que: “São terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos as utilizadas para a garantia de sua reprodução física, social, econômica e cultural”.

Também, os artigos 215 e 216 da Constituição de 1988, que tratam do patrimônio cultural brasileiro, estabeleceram a proteção às manifestações afro-brasileiras e o tombamento de documentos e sítios detentores de “reminiscências históricas dos antigos quilombos”.

O INCRA editou, em 22 de novembro de 1995, a Portaria nº 307, que dentre outros objetivos, um deles era voltado para a coordenação, a demarcação e a titulação das terras dos remanescentes das comunidades dos quilombos. Previu – se na portaria, inclusive, a criação de um “Projeto Especial Quilombola” para estes fins. (INCRA, 1995).

Para que se pense a questão territorial, a partir de uma perspectiva que propicie um maior aprofundamento, convém lembrar a necessidade de abordar as diferentes situações que cobriram a existência de Terras de Quilombos no Brasil. Neste sentido, é necessário que “nos libertemos da definição arqueológica associada ao termo Quilombo” (ALMEIDA, 1998, p. 14). A definição clássica de Quilombo reporta à visão distorcida, calcada na ideia de fuga ou negros fugitivos. Alfredo Wagner B. Almeida (op. cit.) enfatiza que tais comunidades sempre estabeleceram uma intensa rede de interação com as sociedades locais, contrapondo o estereótipo do isolamento geográfico. Tal qualidade e intensidade de

interação foi o que possibilitou a construção de uma configuração social, cuja autonomia tinha também suporte nessa dinâmica de relações sociais e, por sua vez, nas correspondentes formas de usar e ocupar a terra. (ALMEIDA, 1998, p. 18). Seriam então, esses modos, enquanto padrão de ocupação, que, por possuírem certas qualidades e conexões com a vida das atuais comunidades que mereceriam ser explicitadas nos laudos antropológicos.

Neste sentido, visando ampliar os espaços de análise, passa-se a apresentar e discutir exemplos, trazidos de laudos antropológicos de algumas comunidades, e citados por Miriam de Fátima Chagas (2001, pp. 217-226).

Tomemos o caso da Comunidade de Casca, localizada no Rio Grande do Sul, cujo laudo foi entregue em dezembro de 2000 para instruir o Inquérito Civil Público nº 13, aberto em 1996, pela Procuradoria da República no Rio Grande do Sul (LEITE, 2000, in CHAGAS, 2001).

Nesse caso, o legado à comunidade foi fruto de um testamento ditado em 1824, o qual foi concebido pelo grupo, enquanto “lei política” da localidade. Outros estudos também consideram entre os chamados “remanescentes das comunidades dos quilombos”, aqueles que lograram permanecer livres no interior da sociedade escravocrata (DORIA, 1996, p. 101, in CHAGAS, 2001).

Já no laudo do Rio das Rãs, as experiências históricas são apresentadas em uma perspectiva comparativa, onde as situações particulares de ocupação territorial dessas sociedades tradicionais negras são uma referência para “o real entrelaçamento das historicidades do continente americano, que envolveu os vários países da ordem escravocrata colonial” (CARVALHO, 1996, in CHAGAS, 2001, p.218).

Para o autor, “a ausência de um reconhecimento oficial da autonomia quilombola no Brasil assumiu um aspecto idiossincrático, que aponta para um contraste com as demais nações afro-americanas”. (CARVALHO, 1996, in CHAGAS, 2001, p. 218).

Assim é que, contrastando com os países que claramente obtiveram conquistas políticas e territoriais, o Brasil seria o único país que não resolveu formalmente a questão dos direitos territoriais das suas comunidades negras tradicionais. Nesta perspectiva, a experiência histórica dos Quilombos nas Américas e no Brasil pode ser contrastada. Carvalho (apud CHAGAS, 2001) lembra que a Colônia Portuguesa jamais assinou Tratados de Paz com escravos libertos. Já a

ocorrência dos quilombos, enquanto projeto de libertação negra, em países como o Suriname, Haiti, Jamaica, Colômbia, Cuba e Venezuela, logrou ser um projeto nacional.

A questão ambiental no Vale da Ribeira, por exemplo, a partir da década de 60, com os Estudos de Impacto Ambiental para a construção de barragens Itaoca, Funil e Batatal, e mais recentemente a do Tejuco Alto (pretendida pela Companhia Brasileira de Alumínio – Grupo Votorantim) vem, por conta da política de criação de Unidades de Conservação na Região, a corroborar grave intervenção nas comunidades quilombolas. Chega então a incidir, nas oito comunidades pesquisadas por Chagas (2001, p. 221), uma Área de Preservação Ambiental (APA), da Serra do Mar (1984), o Parque Estadual Turístico do Alto Ribeira (PETAR, 1958), o Parque de Jacupiranga e o Parque Intervalos (1995). Tal política ambiental, mesmo desprezando a ocupação dessas populações, teve os seus limites decretados em sobreposição a esses territórios. Assim, em razão da decretação das Unidades de Conservação, o plantio das roças de coivara tornou-se ilegais. (CHAGAS, 2001, p.222).

Seus habitantes, portanto, pertencentes a comunidades tradicionais (caiçaras ou quilombolas, na maioria) ficaram submetidos a uma série de restrições da legislação ambiental as quais inviabilizam a reprodução de seu padrão de ocupação tradicional. Ainda sem terem seus registros das terras, não podem pleitear nenhum Licenciamento Ambiental para o uso regular das terras e nem tampouco, o direito à indenização, no caso de serem deslocados para as construções das referidas barragens. Nos estudos realizados na década de 80, o bairro de Ivaporunduva ainda era apontado como sendo ocupado por “caipiras negros”, sem ser referido diretamente o seu vínculo com as Terras de Quilombos, conforme afirma Queiroz (1983, in CHAGAS, 2001).

No início da década de 90, com o auxílio de representantes da Igreja Católica, visto que esta comunidade participa da coordenação do Movimento dos Atingidos por Barragens (MOAB). Tal participação os levou a entrar em contato com outras comunidades e a trocarem informações sobre problemas semelhantes aos seus. Daí, até a busca pela regularização das terras, de um lugar socialmente reconhecido, alcançando o sentido de resistência, a interlocução com o Estado. (CHAGAS, 2001, p. 223).

Assim é que, durante o processo de reconhecimento oficial dessas comunidades entram em interação diversos órgãos governamentais, não governamentais, especialistas, movimentos sociais (que, muitas vezes, pouca ou nenhuma atividade havia realizado conjuntamente com o grupo).

O laudo antropológico produzido no Vale do Ribeira evidenciou, enfim, como constitutivo do conjunto de referências identitárias da vida em grupo, “a íntima relação entre um determinado grupo parental e o uso de um espaço físico no qual se assenta o trabalho que a família logrou desenvolver ao longo dos anos em que a terra foi trabalhada”. (STUCCHI, 2001 apud CHAGAS, 2001, p. 227).

Esse estudo de campo realizado no Vale do Ribeira mostra que os grupos se constituíram identitariamente, a partir de uma noção de que eles “são dali mesmo”, “de uma mesma família”.

Pode-se concluir, pelo exemplo aqui exposto, que não se pode suprimir da discussão sobre o direito a acessar a “terra”, o sentido vital que essas comunidades lhe conferem, ou seja, a concepção da terra enquanto território socialmente ocupado, sendo evidentemente, chave para a vida desse grupo.

Vale registrar também, que com a aplicação do direito constitucional, através da titulação dessas áreas:

[...] para estar em consonância com a viabilização de um padrão de existência que seja compatível e que assegure a vida nos seus próprios termos, significaria menos quantificar ou traçar meramente um espaço físico esvaziado de seu sentido social, e mais justamente recuperar a idéia de que estes espaços sociais estão qualificados e atravessados por redes de relações que, postas em curso, garante na própria permanência do grupo neste território. (CHAGAS, 2001, p.228).

Os laudos antropológicos, apontados pela autora, têm demonstrado preocupação no sentido de que, no que se refere aos “remanescentes das comunidades dos quilombos”, esses vêm sofrendo “efeitos e impactos”, derivados do processo de reconhecimento dos direitos assegurados constitucionalmente, e que é necessário que se faça um diálogo com as práticas culturais de cada grupo envolvido. Auxiliar para o auto reconhecimento da população remanescente quilombola e a comunidade de Justa I pode ser uma das contribuições da presente pesquisa.

Como consta no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), na Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB/ 88): “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”.

A legislação brasileira, no artigo 216 (CRFB/ 88), § 5º, ainda busca garantir que:

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:(EC nº 42/2003):

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.

1.7 RELAÇÃO ENTRE POPULAÇÃO QUILOMBOLA E POPULAÇÃO DO CAMPO

É essencial saber que de acordo com a Fundação Palmares, em sua maioria, as comunidades remanescentes de Quilombos caracterizam-se pela predominância de negros, por serem comunidades rurais, com atividades socioeconômicas que pertencem à agricultura de subsistência, o extrativismo (minerais e/ou vegetais), a pesca, a caça, a pecuária tradicional, o artesanato e a agroindústria tradicional e/ou caseira, destinada principalmente à produção de farinha de mandioca, azeites vegetais e produtos de uso local.

Não podemos perder de vista que apesar do extenso número de Quilombos constituídos de maneira idêntica ao de Palmares, a partir da fuga, essa não foi uma realidade unânime.

Este fato acima se explica, porque há também aqueles que se configuraram como resultado da permanência de negros/as escravos e/ou seus descendentes, em velhas propriedades senhoriais abandonadas ou doadas, legalmente - ou até mesmo "de boca" - pelos proprietários e assumidas pelos ex-escravos/ as após a lei Áurea.

Conforme a autora Marta Inez Medeiros Marques (2004), o modo de vida dos povos do campo é entendido como uma configuração bastante dinâmica e que só pode ser compreendida a partir de sua inserção na sociedade, que hoje inclui as relações sociais que ocupam as comunidades camponesas na sociedade moderna capitalista, entendendo como a relação entre tradição e modernidade e qual lugar ocupam os povos de vidas tradicionais.

Não se espera, portanto, que as comunidades tradicionais permaneçam “estáticas” no tempo. A vida é dinâmica, assim como o é a cultura. Entretanto, como

ressalta Carlos Rodrigues Brandão (2004), alguns valores como a solidariedade, a afetividade e a cumplicidade são marcantes na vida dos povos que vivem no campo, e esses são valores humanos que merecem ser preservados, compartilhados e espalhados para outros setores da sociedade.

No texto: “Sobre a Tradicionalidade Rural que há em nós”, Brandão (2004), discorre que a ética dos camponeses está baseada em três princípios: a honra, a reciprocidade e a hierarquia. A honra é um princípio que para eles é considerado básico, a *reciprocidade* é uma constante no seu cotidiano e o sentimento de hierarquia ordenadora do mundo, da própria fabricação do cosmo, da criação natural do mundo natural, da reprodução do mundo social. Essa questão não tem a ver tanto com a geografia da vida rural tradicional, mas sim de uma difusão da teorização em nós de uma camponesidade que não seria apenas caracterizada pela sua ética e pela sua identidade, mas por sua cumplicidade e afetividade (BRANDÃO, 2004).

Nesse mesmo sentido, Antônio Cândido (1997) discorre sobre as formas de solidariedade que existem entre os moradores do meio rural, denominados por ele de “caipiras” demonstrando como eles são unidos entre si, reforçando o espírito de união e de trabalho coletivo. Ressalta a questão da religiosidade, das rezas, das festividades religiosas, que são vistas como uma forma de maior aproximação entre eles, aumentando o espírito de colaboração, de coletividade, buscando melhores formas de organização e de convivência ao meio em que vivem (CÂNDIDO, 1997).

Essa organização e princípio de coletividade acontecem principalmente por meio do trabalho, desde o período da escravidão, o que faz do trabalho um aliado na luta pela subsistência.

No Brasil, durante os anos que predominou o regime de trabalho escravo, os negros foram utilizados como mão-de-obra nas plantações de cana-de-açúcar, nos trabalhos domésticos, na mineração, nas lavouras de cacau e café. De acordo com Brandão (2009, p.23)

Branco e negro de Goiás compartilham a experiência de viver juntos 250 anos reproduzindo vidas e produzindo ouro, gado e cereais, entre o labor e o trabalho. Durante este período, redefiniram-se algumas vezes como tipos étnicos e como produtores locais. Mais de uma vez precisava rever, em suas versões ideológicas, boa parte do que se refere à posição e relações tanto entre negros e brancos quanto entre empregados e patrões, quando se transformaram de mineiros (branco senhor) e mineradores (preto escravo) em criadores (branco e patrão) e peões (brancos e negros, empregados).

Essas relações se davam principalmente entre os brancos, representados pelos europeus e seus descendentes, e os negros advindos das culturas majoritárias trazidas para o Brasil, que foram: a banto e a nagô. Fixou-se na Bahia a cultura dos nagôs e no Rio de Janeiro a cultura dos bantos. Constituíam um mosaico étnico e cultural bem diversificado.

Os negros escravizados eram originários de diversas regiões: “da Guiné”, “Ardras”, “Congos”, “Angolanos”, “Minas”, “Cafres”, de Cabo Verde e São Tomé, por essa razão, não podemos concluir que eles possuíam uma origem étnica ou cultural comum (FREITAS, 1982, p. 48).

1.7.1 Os Quilombos

Conforme Kabenguele Munanga (2004), a palavra “quilombo” se refere a um tipo de instituição sociopolítico militar conhecido na África Central, principalmente na região constituída pela atual República Democrática do Congo (Zaire) e Angola. Para o autor a expressão *quilombo* vem de “ochilombo”, em um dialeto de Angola (MUNANGA, 2004).

Ilka Boaventura Leite (2008) diz que sua etimologia significa “banto” e exprime “acampamento guerreiro na floresta” e foi difundida no Brasil pela administração colonial, em suas leis, relatórios, decretos e atos, visando referir-se às integrações de apoio mútuo criadas pelos “rebeldes” ao sistema escravocrata e às suas reações, lutas e organizações pelo fim da escravidão no país. Não obstante, esta palavra significou libertação e conquista para os libertos, alcançando amplas dimensões e conteúdos (LEITE, 2008).

De acordo com a antropóloga Daniela Carolina Perutti (2009, p.80), “os quilombos eram organizações de resistência e luta contra uma sociedade escravocrata. Por isto, traziam em sua proposta uma organização social mais justa”. Se atualmente existem mais de mil comunidades quilombolas, no tempo da escravidão (1500 a 1888) devem ter existido muito mais do que dois mil quilombos, calcula a autora.

Para Décio Freitas (1982, p.210) “aos africanos foi imposto aqui no Brasil a escravidão em sua forma mais pura. O escravo constituía uma propriedade total e ilimitada do amo, privado de quaisquer direitos e sendo submetidos a uma relação de total dependência”.

Sua resistência se manifestou de diversas formas, entre greves de fome, insurgências, violência e fugas. Essas fugas, mais organizadas e coletivizadas, deram origem aos distintos quilombos que, para Freitas (op.cit, p. 210), “quando apreciados em conjunto e numa perspectiva histórica, assumem a dimensão de uma grande epopeia”. Segundo o mesmo autor:

O “Quilombo dos Palmares” foi a manifestação mais eloquente do discurso antiescravista dos negros brasileiros nos quase três séculos da escravidão, representando um marco na resistência negra. A resolução tomada na Serra da Barriga “de morrer antes de aceitar a escravidão”, demonstra a essência da mensagem que os negros de Palmares deixaram. Conclui o autor, retomando a reflexão hegeliana: “O Amo não é Amo senão pelo fato de que possui um escravo que o reconhece como tal” (FREITAS, 1982, p. 210).

Para esse autor, os escravos que se refugiavam em Palmares, após algum tempo asilados nas serras, deixaram de ser uma “coisa falante” para recobrar sua dignidade humana (FREITAS, 1982, p. 43). Prossegue o autor:

Os escravos plantavam milho, feijão, mandioca, cana-de-açúcar, batata, legumes. Duas semanas antes do plantio preparavam o terreno com grandes queimadas. A preparação das terras, a semeadura e a colheita era realizada de maneira coletiva. Celebravam o término da colheita com uma semana inteira de festejos em que todos folgavam, dançavam, comiam e bebiam. Mantinham muitos pomares com uma variedade de árvores frutíferas. (FREITAS, 1982, p. 45).

Atualmente a palavra quilombo passou a despertar interesse principalmente pelos grandes latifundiários, que sentiram o que poderia acontecer em suas terras se ali fosse designado pela lei como um *quilombo* regularizado.

1.8 LEI QUE REGE A MODALIDADE EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

Pode-se compreender que de acordo com a citação abaixo, o que há de legislação sobre a educação quilombola é a Lei 10.639/2003.

No âmbito das políticas educacionais, o que temos de concreto é o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), introduzido pela Lei no 10.639/2003, que trata da obrigatoriedade do estudo da História da África e da Cultura afro-brasileira e africana e do ensino das relações étnico-raciais, instituindo o estudo das comunidades remanescentes de quilombos e das experiências negras constituintes da cultura brasileira. Pelo Parecer CNE/CP no 03/2004 todo sistema de ensino precisará providenciar “Registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como os remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais” (BRASIL, 2003, p.9).

A educação dos negros, garantida pelas reparações, deve assegurar o ingresso, a permanência e o sucesso na educação escolar, valorizando o patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro. Assim, de acordo com o Parecer CNE/CP 003/2004:

Reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a

desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileiro, nos diferentes níveis de ensino (BRASIL, 2004, p.3).

Na citação acima, observa-se que as políticas educacionais e as estratégias pedagógicas corroboram para a valorização da diversidade com a finalidade primordial de romper a barreira da desigualdade racial, que por décadas e décadas se encontra inserida na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino.

Vale frisar que raça é a construção social mascarada nas tensas relações entre brancos e negros, e, na maioria das vezes, entendidas harmoniosas, porém sem estarem relacionadas ao conceito biológico de raça cunhada no século XVIII. O termo raça tem poder porque na sociedade brasileira em que vivemos a cor da pele, o tipo de cabelo e etc. servem para diferenciar os sujeitos na hierarquia social brasileira. Ainda segundo o Parecer CNE/CP 003/2004:

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente (BRASIL, 2004, p. 5).

O povo brasileiro necessita de se reeducar, ou seja, se conscientizar acerca das relações étnico-raciais, e para isso acontecer é fundamental olhar para o passado e para o presente que os negros ao longo de sua caminhada têm enfrentado.

A teoria do branqueamento possui uma ideologia errônea, pois ressalta que os negros se discriminavam entre si e que são racistas. Já as pessoas brancas, seriam superiores em relação à inteligência, mais humanas e, devido a isso, poderiam governar a sociedade ditando as normas.

A questão racial não deve ser abordada apenas pelo Movimento Negro e por estudiosos do tema, mas principalmente pela escola porque esta instituição social apresenta um poder relevante em relação à conscientização das questões sociais. Toda a comunidade escolar deve estar comprometida politicamente a combater, no ambiente escolar, toda e qualquer injustiça contra a diferença de etnias, independentemente do seu pertencimento racial, de sua crença religiosa ou posição política.

É salutar esclarecer para um crítico entendimento, que o racismo, o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento não atingem somente os negros, mas a todos os grupos étnico-raciais, devido serem processos estruturantes e constituintes da formação histórica e social brasileira.

Atualmente, os sistemas e conselhos de ensino estão com a responsabilidade de abolir o modo falso e reduzido de abordar a contribuição dos africanos escravizados e de suas gerações para a construção da sociedade brasileira, de proteger os alunos negros para impedir que sofram atos de racismo. Desta forma, a escola estará contribuindo para a formação de cidadãos conscientes, para que as atitudes negativas contra as diferentes etnias possam ser abolidas do contexto escolar e social dos alunos. Conforme Coelho (2010, p.26):

[...] a escola tem se mostrado um espaço no qual as crianças apuram visões de mundo formadas, em larga medida, fora delas. Impressas em suporte que representam, essas visões cumprem papel relevante na formação de compreensões próprias de como o *mundo* funciona.

O nosso planeta necessita ser multiétnico e pluricultural, ou seja, as escolas devem ser planejadas para atender as pessoas de uma forma generalizada, sem diferenças étnico-raciais. A diversidade social, econômica, política e cultural deve ser respeitada e compreendida.

Partindo desse pressuposto, os sistemas de ensino, as instituições escolares e os professores terão como referências as bases filosóficas e pedagógicas capazes de fomentar princípios que serão explicitados no estudo.

A consciência política e histórica da diversidade é fundamental para assegurar: a igualdade do cidadão, como sujeito de direito; a compreensão de que, na sociedade em que estamos inseridos, há uma diversidade étnico-racial, a qual possui sua cultura e história próprias, ajudando a formar a história da nação brasileira, a construção da história e cultura brasileira através do conhecimento e da valorização da memória de vida dos povos africanos e da cultura afro-brasileira.

O fortalecimento de identidade e de direitos deve orientar para a superação da privação e negação de direitos; a divulgação de informações sobre a diversidade da nação brasileira; as recriações das identidades, por meio das relações étnico-raciais e a não aceitação de imagem negativa contra negros e povos indígenas difundidas pelos meios de comunicação.

As ações educativas de combate ao racismo e a discriminação, encaminham para a crítica feita sobre as representações dos negros e das outras minorias nos textos, materiais didáticos, com o objetivo de garantir providências para revê-los. Essas ações devem ser feitas por todos aqueles que acompanharam o trabalho pedagógico e que vivem o dia a dia da sala de aula, tais como: coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais e, principalmente professores, pois estes,

juntamente com os alunos, precisam refletir sobre as relações étnico-raciais, para enfrentar e superar as discordâncias, conflitos e contestações, valorizando os contrastes das diferenças.

Vale ressaltar que será importante que haja a valorização da fala, da corporeidade e da arte, exaltando a cultura de raiz africana. Desse modo, os princípios elencados, determinam que haja mudanças de mentalidade, no ato de agir das pessoas, perpassando pelas instituições em relação as suas tradições culturais.

Partindo dessa premissa, Coelho (2010, p.28) destaca:

[...] a ausência da contribuição escolar nas considerações dos alunos. As disciplinas História, Língua Portuguesa e Artes, usualmente ocupadas com os conteúdos relativos à construção da nacionalidade, pouco parecem ter contribuído para a conformação de representações distintas sobre o Brasil. De alguma forma e por algum processo, não conseguem transformar o conteúdo curricular de suas disciplinas em base para a reflexão sobre o mundo a volta dos alunos. Ainda que muitos afirmem trabalhar a partir das bases construtivistas, tais disciplinas parecem não estar operando o conhecimento trazido pelos os alunos e transformando-os por meio da crítica e da reflexão.

A partir dessa concepção, fazem-se necessárias as seguintes indagações:

- O ensino de história e cultura afro-brasileira e africana está sendo ministrado de forma que tenha uma articulação entre passado, presente e futuro através de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstância e realidade do povo negro?
- Este ensino estará presente em atividades curriculares ou não, buscando sempre compreender e interpretar as várias formas de expressão e organização sobre a raiz da cultura africana?
- O referido ensino abrangerá vários conteúdos específicos da cultura negra, abordando principalmente a história dos quilombos, começando pelo de Palmares, e de remanescente de quilombos, que contribuíram para expansão de espaços físicos?

Os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica precisarão providenciar o registro da história, não relatada dos negros brasileiros com o apoio de professores no desenvolvimento dos componentes de ensino, cujo foco central seja a História e Cultura Afro-brasileira e Africana e a Educação das Relações

Étnico-Raciais; incluir a bibliografia direcionada à história e cultura afro-brasileiras e africanas e às relações étnico-raciais; minimizar os obstáculos criados pelo racismo e por outras discriminações, introduzir a pedagogia antirracista nos programas de concursos públicos para a admissão de professores.

Assim, em face ao exposto e real direito adquirido pelos negros, o cumprimento da Lei 10.639/2003 é de total responsabilidade de todos nós e não apenas do professor em sala de aula. É necessário, desse modo, comprometimento solidário de todos os sistemas de ensino brasileiro, pontuando o parecer como ponto de partida; o qual em conjunto com outras diretrizes, pareceres e resoluções; organizem a educação nacional de modo a desmistificar a atual imagem negativa que se tem do negro, que veementemente se perpetuou ao longo da história no espaço social brasileiro.

Para tal desmistificação se faz necessária à existência de propostas de programas de formação docente e continuada acerca da diversidade racial, as quais ofereçam e disponibilizem aos professores, cursos e aperfeiçoamento com vista a proporcionar conhecimentos que contribuam para a reflexão do ser e do fazer docente.

Contudo, cabe salientar, por último, que a Lei 10.639/2003 foi retificada pela Lei 11.465/2008, que mantém os mesmos dispositivos, mas apenas acrescenta o ensino de História Indígena como obrigatório. Esse fato é igualmente importante, pois é um passo a mais na aplicação de um ensino que contemple a diversidade do nosso país.

Portanto, a Educação Étnico-Racial deve ser pensada de forma a proporcionar à comunidade escolar e aos educadores uma formação contínua que no dia a dia da sala de aula os educandos possam conhecer a cultura Afro-Brasileira e Africana e conscientizar-se sobre as discriminações raciais que ocorrem no cotidiano.

1.9 CARACTERÍSTICAS DA MODALIDADE

As características da educação escolar quilombola, observa-se na Resolução nº 8 de 20 de novembro de 2012, em que este tipo de educação tem como preocupação trabalhar com os educandos: a memória coletiva, as línguas reminiscentes, tradições e outros elementos culturais das comunidades quilombolas. Nesse sentido:

Organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se: da memória coletiva; das línguas reminiscentes; dos marcos civilizatórios; das práticas culturais; das tecnologias e formas de produção do trabalho; dos acervos e repertórios orais; dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; da territorialidade.

1.10 ABRANGÊNCIA

Estes princípios e seus desdobramentos mostram exigências de mudança de mentalidade, de maneiras de pensar e agir dos indivíduos em particular, assim como das instituições e de suas tradições culturais. É neste sentido que se fazem as seguintes determinações de acordo com a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004.

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, evitando-se distorções, envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro. É um meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas.

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana se fará por diferentes meios, em atividades curriculares ou não, em que:

- Se explicitem, busquem compreender e interpretar, na perspectiva de quem o formule, diferentes formas de expressão e de organização de raciocínios e pensamentos de raiz da cultura africana;
- Promovam-se oportunidades de diálogo em que se conheçam, se ponham em comunicação diferentes sistemas simbólicos e estruturas conceituais, bem como se busquem formas de convivência respeitosa, além da construção de projeto de sociedade em que todos se sintam encorajados a expor, defender sua especificidade étnico-racial e a buscar garantias para que todos o façam;
- Sejam incentivadas atividades em que pessoas – estudantes, professores, servidores, integrantes da comunidade externa aos estabelecimentos de ensino – de diferentes culturas interatuem e se interpretem reciprocamente, respeitando os valores, visões de mundo, raciocínios e pensamentos de cada um.

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no

cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas, particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais, em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares.

O ensino de História Afro-Brasileira abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões (exemplos: associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa, irmandades religiosas, grupos do Movimento Negro). Será dado destaque a acontecimentos e realizações próprios de cada região e localidade.

Datas significativas para cada região e localidade serão devidamente assinaladas. O 13 de maio, Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo, será tratado como o dia de denúncia das repercussões das políticas de eliminação física e simbólica da população afro-brasileira no pós-abolição, e de divulgação dos significados da Lei áurea para os negros. No dia 20 de novembro será celebrado o Dia Nacional da Consciência Negra, entendendo-se consciência negra nos termos explicitados anteriormente neste parecer. Entre outras datas de significado histórico e político deverá ser assinalado o 21 de março, Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial.

Em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: - ao papel dos anciãos e dos gritos, como guardiões da memória histórica; - à história da ancestralidade e religiosidade africana; - aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; - às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbabwe; - ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; - ao papel de europeus, de asiáticos e também de africanos no tráfico; - à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; - às lutas pela independência política dos países africanos; - às ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana, para tanto; - às relações entre as

culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; - à formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África; - à diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia; - aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora.

O ensino de Cultura Afro-Brasileira destacará o jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado tanto no dia a dia, quanto em celebrações como congadas, Moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras.

O ensino de Cultura Africana abrangerá: - as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais; - as universidades africanas Timbuktu, Gao, Djene que floresciam no século XVI; - as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro) política, na atualidade.

O ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira se fará por diferentes meios, inclusive, a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (tais como: Zumbi, Luiza Nahim, Aleijadinho, Padre Maurício, Luiz Gama, Cruz e Souza, João Cândido, André Rebouças, Teodoro Sampaio, José Correia Leite, Solano Trindade, Antonieta de Barros, Edison Carneiro, Lélia Gonzáles, Beatriz Nascimento, Milton Santos, Guerreiro Ramos, Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Henrique Antunes Cunha, Tereza Santos, Emmanuel Araújo, Cuti, Alzira Rufino, Inaicyrá Falcão dos Santos, entre outros).

O ensino de História e Cultura Africana se fará por diferentes meios, inclusive a realização de projetos de diferente natureza, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes na diáspora, em episódios da história mundial, na construção econômica, social e cultural das nações do continente africano e da diáspora, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (entre outros: rainha Nzinga, Toussaint-L'Ouverture, Martin Luther King, Malcom X, Marcus Garvey, Aimé Césaire, Léopold

Senghor, Mariama Bâ, Amílcar Cabral, Cheik Anta Diop, Steve Biko, Nelson Mandela, Aminata Traoré, Christiane Taubira).

1.11 PRINCÍPIOS

Os princípios da Educação escolar Quilombola são amplos de acordo com a Resolução nº 8 de 20 de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, págs. 05 e 06, referente aos artigos 7º e 8º:

Art. 7º A Educação Escolar Quilombola rege-se nas suas práticas e ações político-pedagógicas pelos seguintes princípios:

I - direito à igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade;

II - direito à educação pública, gratuita e de qualidade;

III - respeito e reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional;

IV - proteção das manifestações da cultura afro-brasileira;

V - valorização da diversidade étnico-racial;

VI - promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, credo, idade e quaisquer outras formas de discriminação;

VII - garantia dos direitos humanos, econômicos, sociais, culturais, ambientais e do controle social das comunidades quilombolas;

VIII - reconhecimento dos quilombolas como povos ou comunidades tradicionais;

IX - conhecimento dos processos históricos de luta pela regularização dos territórios tradicionais dos povos quilombolas;

X - direito ao etnodesenvolvimento entendido como modelo de desenvolvimento alternativo que considera a participação das comunidades quilombolas, as suas tradições locais, o seu ponto de vista ecológico, a sustentabilidade e as suas formas de produção do trabalho e de vida;

XI - superação do racismo – institucional, ambiental, alimentar, entre outros – e a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito e discriminação racial;

XII - respeito à diversidade religiosa, ambiental e sexual;

XIII - superação de toda e qualquer prática de sexismo, machismo, homofobia, lesbofobia e transfobia;

XIV - reconhecimento e respeito da história dos quilombos, dos espaços e dos tempos nos quais as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos quilombolas aprendem e se educam;

XV - direito dos estudantes, dos profissionais da educação e da comunidade de se apropriarem dos conhecimentos tradicionais e das formas de produção das comunidades quilombolas de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade;

XVI - trabalho como princípio educativo das ações didático-pedagógicas da escola;

XVII - valorização das ações de cooperação e de solidariedade presentes na história das comunidades quilombolas, a fim de contribuir para o fortalecimento das redes de colaboração solidária por elas construídas;

XVIII - reconhecimento do lugar social, cultural, político, econômico, educativo e ecológico ocupado pelas mulheres no processo histórico de organização das comunidades quilombolas e construção de práticas educativas que visem à superação de todas as formas de violência racial e de gênero.

Pode-se refletir sobre este artigo acima, que os princípios da Educação Escolar Quilombola são vários e muito importantes, garantindo direitos aos cidadãos

em vários aspectos direcionados às ações políticas pedagógicas e práticas. O direito à liberdade, igualdade, diversidade e pluralidade formam uma sociedade inclusiva em minha opinião, pois vivemos em um país democrático e não podemos deixar os nossos direitos serem inibidos.

A educação deve continuar gratuita e de qualidade, só assim, teremos pessoas que possam desfrutar de uma sociedade de forma igualitária.

O respeito e reconhecimento da história e da cultura afrobrasileira e africana referente ao processo civilizatório nacional, as escolas devem atentar para esta questão, pois nos conteúdos escolares os valores culturais, envolvendo os costumes e princípios devem ser efetivados de acordo como está na Lei.

As manifestações da cultura Afrobrasileira são trabalhadas em especial no dia 20 de novembro, que se comemora o dia da Consciência Negra e busquei na pesquisa na comunidade do América como aconteceu esta festividade. Mas continuo falando que nós professores temos que trabalhar estes conteúdos que são relevantes no decorrer do ano letivo.

Reconhecer os quilombos como povos ou comunidades quilombolas é extremamente necessário, isso é valorizar as suas identidades, a sua cultura, ou seja, o seu jeito de ser dentro do seu contexto social.

O racismo, o preconceito e a discriminação social devem ser combatidos em todos os ambientes, quer seja na escola, na igreja, em casa e outras instituições sociais. A sociedade conscientizada de seus direitos e deveres com certeza não aceita qualquer forma de preconceito.

Portanto, precisamos ler mais, se interessar em conhecer as tradições culturais que fazem parte da identidade das comunidades quilombolas de nossa nação e para isto nós professores e a comunidade escolar têm esta responsabilidade de construir juntamente com nossos educandos uma série de riquezas culturais de nossos ancestrais, povos que sofreram muito no passado.

Art. 8º Os princípios da Educação Escolar Quilombola deverão ser garantidos por meio das seguintes ações: I - construção de escolas públicas em territórios quilombolas, por parte do poder público, sem prejuízo da ação de ONG e outras instituições comunitárias; II - adequação da estrutura física das escolas ao contexto quilombola, considerando os aspectos ambientais, econômicos e sócio educacionais de cada quilombo; III - garantia de condições de acessibilidade nas escolas; IV - presença preferencial de professores e gestores quilombolas nas escolas quilombolas e nas escolas que recebem estudantes oriundos de territórios quilombolas; V - garantia de formação inicial e continuada para os docentes para atuação na Educação Escolar Quilombola; VI - garantia do protagonismo dos estudantes quilombolas nos processos político- pedagógicos em todas as

etapas e modalidades; VII - implementação de um currículo escolar aberto, flexível e de caráter interdisciplinar, elaborado de modo a articular o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas; VIII - implementação de um projeto político-pedagógico que considere as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas; IX - efetivação da gestão democrática da escola com a participação das comunidades quilombolas e suas lideranças; X - garantia de alimentação escolar voltada para as especificidades socioculturais das comunidades quilombolas; XI - inserção da realidade quilombola em todo o material didático e de apoio pedagógico produzido em articulação com a comunidade, sistemas de ensino e instituições de Educação Superior; XII - garantia do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, nos termos da Lei no 9394/96, com a redação dada pelas Leis no 10.639/2003 e no 11.645/2008, e na Resolução CNE/CP no 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP no 3/2004; XIII - efetivação de uma educação escolar voltada para o etnodesenvolvimento e para o desenvolvimento sustentável das comunidades quilombolas; XIV - realização de processo educativo escolar que respeite as tradições e o patrimônio cultural dos povos quilombolas; XV - garantia da participação dos quilombolas por meio de suas representações próprias em todos os órgãos e espaços deliberativos, consultivos e de monitoramento da política pública e demais temas de seu interesse imediato, conforme reza a Convenção 169 da OIT; XVI - articulação da Educação Escolar Quilombola com as demais políticas públicas relacionadas aos direitos dos povos e comunidades tradicionais nas diferentes esferas de governo.

No artigo 8º os princípios da Educação Escolar Quilombola deverão ser garantidos por várias ações para se alcançar uma educação de qualidade às crianças quilombolas.

As escolas devem garantir acessibilidade aos educandos, só assim será garantida a locomoção das crianças com necessidades especiais nos espaços das instituições escolares.

Professores e gestores quilombolas devem compor o quadro de funcionários da escola, preferencialmente, com a efetivação desta questão, os alunos irão ter mais confiança na escola que estão frequentando.

O projeto político pedagógico das escolas do campo deve apresentar os aspectos sociais, políticos, econômicos, históricos, culturais e identitários das comunidades quilombolas. Desta forma, os alunos terão sucesso na sua trajetória estudantil e a sua identidade será respeitada e trabalhada como deve ser.

O currículo deve ser aberto, interdisciplinar e flexível, respeitando os conhecimentos construídos pelos quilombolas e os conhecimentos tradicionais. O professor não pode ensinar apenas as disciplinas que emitem conhecimentos científicos, mas também dialogar sobre as identidades sócio culturais quilombolas.

Conclui-se que no decorrer do 8º art. as pessoas que vivem nas comunidades quilombolas têm os seus direitos garantidos através dos princípios na Educação

Escolar Quilombola tanto no que se refere ao currículo, projeto político pedagógico, acessibilidade, construção de escolas em espaços quilombolas e demais princípios, devido às lutas no decorrer do tempo.

1.11.1 Organização da educação escolar quilombola

Pode-se analisar que a Educação Escolar Quilombola pode ser organizada de várias formas, incluindo séries anuais, períodos semestrais, ciclos e outras, conforme designa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (Resolução nº 8 de 20 de novembro de 2012), nos artigos 10, 11, 12, 13 e 14. p. 7 e 8.

Art. 10 A organização da Educação Escolar Quilombola, em cada etapa da Educação Básica, poderá assumir variadas formas, de acordo com o art. 23 da LDB, tais como: I - séries anuais; II - períodos semestrais; III – ciclos; IV - alternância regular de períodos de estudos com tempos e espaços específicos; V - grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

No art. 10 é enfatizado que esta modalidade de educação pode ser organizada de várias formas em grupos não seriados de acordo com a idade, em ciclos, estudos em vários períodos específicos do ano e etc... Podemos verificar que estas formas de organização vêm colaborar para o alunado entre e permaneça na escola.

Art. 11 O calendário da Educação Escolar Quilombola deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas, econômicas e socioculturais, a critério do respectivo sistema de ensino e do projeto político-pedagógico da escola, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto na LDB.

§ 1º O Dia Nacional da Consciência Negra, comemorado em 20 de novembro, deve ser instituído nos estabelecimentos públicos e privados de ensino que ofertam a Educação Escolar Quilombola, nos termos do art. 79-B da LDB, com redação dada pela Lei nº 10.639/2003, e na Resolução CNE/CP nº 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 3/2004.

§ 2º O calendário escolar deve incluir as datas consideradas mais significativas para a população negra e para cada comunidade quilombola, de acordo com a região e a localidade, consultadas as comunidades e lideranças quilombolas.

No art. 11 vem ressaltar sobre o calendário da educação escolar quilombola que terá que se adequar as particularidades climáticas, econômicas e socioculturais de acordo com o sistema de ensino e o projeto político pedagógico da unidade escolar, mas sem reduzir o nº de horas previstas na LDB. Vale ressaltar que a data comemorativa do dia 20 de novembro referente ao dia da Consciência Negra deve estar presente em todas as escolas que ofertam a Educação Quilombola. Não se pode perder de vista aquelas datas mais interessantes para as comunidades

quilombolas no calendário, pois eles possuem direitos de festejá-las, mas precisa-se escutar as pessoas que convivem nas regiões com os objetivos de saber quais datas a comemorar.

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;

No art. 12 fala-se a respeito sobre a merenda escolar em que os sistemas de ensino tem por responsabilidade implementar, monitorar e garantir um programa institucional alimentar escolar e terá a parceria da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios. Essa atitude dos governos em todas as esferas da Federação Nacional é de suma importância para os discentes, porque alunos bem alimentados fiquem mais satisfeitos a estudar e ajuda a combater a evasão, levando-se em consideração que são crianças em sua maioria carentes. São alimentos que estão de acordo com a realidade sociocultural das comunidades quilombolas.

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.

Parágrafo Único Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, poderão criar programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio para profissionais que executam serviços de apoio escolar na Educação Escolar Quilombola, de acordo com o disposto na Resolução CNE/CEB no 5/2005, fundamentada no Parecer CNE/CEB 16/2005, que cria a área Profissional no 21, referente aos Serviços de Apoio Escolar.

Referente ao art. 13 há a orientação para os sistemas de ensino e escolas contratarem profissionais que residem nas comunidades quilombolas para fazer a alimentação dos alunos de acordo com os hábitos alimentares destas comunidades. Vale ressaltar que as pessoas que trabalham com o preparo da merenda, poderão ter as suas práticas culinárias aperfeiçoadas com a iniciativa dos sistemas de ensino em parceria, podendo criar programas de Educação Técnica de Nível Médio.

Art. 14 A Educação Escolar Quilombola deve ser acompanhada pela prática constante de produção e publicação de materiais didáticos e de apoio

pedagógico específicos nas diversas áreas de conhecimento, mediante ações colaborativas entre os sistemas de ensino.

§ 1º As ações colaborativas constantes do caput deste artigo poderão ser realizadas contando com a parceria e participação dos docentes, organizações do movimento quilombola e do movimento negro, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e grupos correlatos, instituições de Educação Superior e da Educação Profissional e Tecnológica.

§ 2º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem assegurar, por meio de ações cooperativas, a aquisição e distribuição de livros, obras de referência, literatura infantil e juvenil, materiais didático-pedagógicos e de apoio pedagógico que valorizem e respeitem a história e a cultura local das comunidades quilombolas.

No art. 14 a Educação Quilombola terá auxílio de ações de produção e publicação de materiais didáticos e de apoio específicos em várias áreas do conhecimento através da participação dos sistemas de ensino. Todo o acervo bibliográfico pode ser assegurado pelos entes da Federação, materiais estes que valorizem e respeitem o contexto sociocultural das comunidades quilombolas.

1.11.2 Currículo da educação escolar quilombola

Os tempos e espaços escolares referentes às atividades pedagógicas são organizados de acordo com o currículo da Educação Escolar Quilombola legalmente amparado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. (Resolução nº 8/2012/ Arts.34, 35, 36, 37 e 38)

Art. 34 O currículo da Educação Escolar Quilombola diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços escolares de suas atividades pedagógicas, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades.

§ 1º Os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola devem ser construídos a partir dos valores e interesses das comunidades quilombolas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos projetos político-pedagógicos.

§ 2º O currículo deve considerar, na sua organização e prática, os contextos socioculturais, regionais e territoriais das comunidades quilombolas em seus projetos de Educação Escolar Quilombola.

No art. 34 enfatiza-se o currículo da Educação Escolar Quilombola que está articulado com os tempos e espaços escolares buscando a construção de um conhecimento a partir do contexto histórico daquela comunidade escolar aliado ao projeto político pedagógico em que está inserido no mesmo os interesses da comunidade local, ou seja, os seus projetos de vida e escolar.

Art. 35 O currículo da Educação Escolar Quilombola, obedecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para todas as etapas e modalidades da Educação Básica, deverá:

- I - garantir ao educando o direito a conhecer o conceito, a história dos quilombos no Brasil, o protagonismo do movimento quilombola e do movimento negro, assim como o seu histórico de lutas;
- II - implementar a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 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;
- III - reconhecer a história e a cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional, considerando as mudanças, as recriações e as ressignificações históricas e socioculturais que estruturam as concepções de vida dos afro-brasileiros na diáspora africana;
- IV - promover o fortalecimento da identidade étnico-racial, da história e cultura afro-brasileira e africana ressignificada, recriada e reterritorializada nos territórios quilombolas;
- V - garantir as discussões sobre a identidade, a cultura e a linguagem, como importantes eixos norteadores do currículo;
- VI - considerar a liberdade religiosa como princípio jurídico, pedagógico e político atuando de forma a:
 - a) superar preconceitos em relação às práticas religiosas e culturais das comunidades quilombolas, quer sejam elas religiões de matriz africana ou não;
 - b) proibir toda e qualquer prática de proselitismo religioso nas escolas.
- VII - respeitar a diversidade sexual, superando práticas homofóbicas, lesbofóbicas, transfóbicas, machistas e sexistas nas escolas.

Em relação ao art. 35 vem tratar que currículo tem que proporcionar ao alunado o conhecimento das suas origens do seu povo, tais como: conceito; a história dos quilombos no Brasil; o movimento quilombola e movimento negro; histórico de lutas. Deve garantir aos alunos a expressão e discussão sobre a linguagem, cultura e identidade como aspectos norteadores do currículo, pois a partir destes conhecimentos o educando passa a conhecer os seus direitos e deveres em uma sociedade.

A questão da liberdade religiosa é enfatizada, como um princípio jurídico, pedagógico e político, tendo-se que respeitar as ações religiosas dos quilombolas e superar toda discriminação que venha intervir sobre a escolha de credo destas pessoas.

Art. 36 Na construção dos currículos da Educação Escolar Quilombola, devem ser consideradas as condições de escolarização dos estudantes quilombolas em cada etapa e modalidade de ensino; as condições de trabalho do professor; os espaços e tempos da escola e de outras instituições educativas da comunidade e fora dela, tais como museus, centros culturais, laboratórios de ciências e de informática.

O art. 36 é abordado em relação ao planejamento dos currículos que devem ter a preocupação de considerar os conhecimentos que os alunos têm em cada etapa e modalidade de ensino. Também verificar as condições de trabalho do educador e sondar como estão os espaços e tempos da instituição escolar e na comunidade, com a finalidade de oferecer uma educação de qualidade. Há outras

instituições educativas que servem como aprendizado para os alunos aumentarem os seus conhecimentos, como museus, centros culturais, laboratórios de ciências e de informática.

Art. 37 O currículo na Educação Escolar Quilombola pode ser organizado por eixos temáticos, projetos de pesquisa, eixos geradores ou matrizes conceituais, em que os conteúdos de diversas disciplinas podem ser trabalhados numa perspectiva interdisciplinar.

No art. 37 há a orientação de trabalhar o currículo da Educação Escolar Quilombola de diversas formas didáticas, como por projetos de pesquisa, eixos geradores ou matrizes conceituais, e a interdisciplinaridade poderá ser efetivada com o conteúdo de várias disciplinas básicas. Com esta organização didática pedagógica os discentes estarão bem preparados e terão êxito no processo ensino aprendizagem.

Art. 38 A organização curricular da Educação Escolar Quilombola deverá se pautar em ações e práticas político-pedagógicas que visem:

I - o conhecimento das especificidades das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas quanto à sua história e às suas formas de organização;

II - a flexibilidade na organização curricular, no que se refere à articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada, a fim de garantir a indissociabilidade entre o conhecimento escolar e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas;

III - a duração mínima anual de 200 (duzentos) dias letivos, perfazendo, no mínimo, 800 (oitocentas) horas, respeitando-se a flexibilidade do calendário das escolas, o qual poderá ser organizado independente do ano civil, de acordo com as atividades produtivas e socioculturais das comunidades quilombolas;

IV - a interdisciplinaridade e contextualização na articulação entre os diferentes campos do conhecimento, por meio do diálogo entre disciplinas diversas e do estudo e pesquisa de temas da realidade dos estudantes e de suas comunidades;

V - a adequação das metodologias didático-pedagógicas às características dos educandos, em atenção aos modos próprios de socialização dos conhecimentos produzidos e construídos pelas comunidades quilombolas ao longo da história;

VI - a elaboração e uso de materiais didáticos e de apoio pedagógico próprios, com conteúdos culturais, sociais, políticos e identitários específicos das comunidades quilombolas;

VII - a inclusão das comemorações nacionais e locais no calendário escolar, consultadas as comunidades quilombolas no colegiado, em reuniões e assembleias escolares, bem como os estudantes no grêmio estudantil e em sala de aula, a fim de, pedagogicamente, compreender e organizar o que é considerado mais marcante a ponto de ser rememorado e comemorado pela escola;

VIII - a realização de discussão pedagógica com os estudantes sobre o sentido e o significado das comemorações da comunidade;

IX - a realização de práticas pedagógicas voltadas para as crianças da Educação Infantil, pautadas no educar e no cuidar;

X - o Atendimento Educacional Especializado, complementar ou suplementar à formação dos estudantes quilombolas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação.

No art. 38 referente à organização curricular da Educação Escolar Quilombola tem que estar pautada em ações e práticas políticas e pedagógicas, que assegurem os conhecimentos das escolas quilombolas e aquelas que atendem educandos de localidades quilombolas devem estar preparadas para construir a história e a sua forma de organização.

Tem que ter um atendimento educacional especializado, porque sabemos que constantemente estamos recebendo em nossas escolas alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e outras necessidades especiais.

As reuniões pedagógicas a respeito das comemorações da comunidade devem ser realizadas com os estudantes com a finalidade de conhecer o que eles querem e como desejam realizar as festividades culturais.

Preservar a duração dos 200 dias letivos mínimos e das 800 horas anuais mínimas de acordo com a LDB 9.394/96, sendo respeitado a flexibilização do calendário das escolas, podendo ser organizado de acordo com o tempo nas tarefas produtivas e socioculturais das comunidades quilombolas, pois precisa-se respeitar o modo de vida cotidiano desta população quilombola, se não haverá com certeza evasão escolar.

1.11.3 Formação de professores com base na educação escolar quilombola

A formação de professores, na modalidade de Educação Escolar Quilombola, ocorre como está designado na Resolução nº 8 de 20 de novembro de 2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. (Artigos 47 a 56, p. 16 a 18)

Art. 47 A admissão de profissionais do magistério para atuação na Educação Escolar Quilombola nas redes públicas deve dar-se mediante concurso público, nos termos do art. 37, inciso II, da Constituição Federal.
Parágrafo Único As provas e títulos podem valorizar conhecimentos profissionais e técnicos exigidos para a atuação na Educação Escolar Quilombola, observando a natureza e a complexidade do cargo ou emprego.

O art. 47 versa sobre a admissão de profissionais do magistério para ministrarem aulas na Educação Escolar Quilombola, se for na rede pública, terá que fazer concurso público de acordo com a Constituição Federal. Vale enfatizar que a prova de títulos poderá requerer conhecimentos profissionais e técnicos solicitados para poder desenvolver a sua prática pedagógica na Educação Escolar Quilombola que segundo o artigo 48, “A Educação Escolar Quilombola deverá ser conduzida, preferencialmente, por professores pertencentes às comunidades quilombolas”.

No art. 48 relata que a Educação Escolar Quilombola deverá ser ministrada por educadores de ordem preferencial que residam nas comunidades quilombolas. Concordo com a orientação, porque o professor que mora na comunidade, já vivencia a história da localidade e com isso terá mais facilidade de trabalhar com os alunos no decorrer do ano letivo, devido à confiança que estes educandos terão nos professores.

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.

No art. 49 os sistemas de ensino por meio da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, têm a responsabilidade de criar programas que venha formar professores na licenciatura para atuarem em escolas quilombolas ou escolas que atendam discentes de territórios quilombolas. Também há a possibilidade de cursos de magistério de nível médio na modalidade normal. Esta formação em nível de graduação ou de nível de magistério é muito importante para o crescimento da educação no campo atendendo a cultural pedagógica desta região quilombola.

Art. 50 A formação inicial de professores que atuam na Educação Escolar Quilombola deverá:

I - ser ofertada em cursos de licenciatura aos docentes que atuam em escolas quilombolas e em escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas;

II - quando for o caso, também ser ofertada em serviço, concomitante com o efetivo exercício do magistério;

III - propiciar a participação dos graduandos ou normalistas na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos currículos e programas, considerando o contexto sociocultural e histórico das comunidades quilombolas;

IV - garantir a produção de materiais didáticos e de apoio pedagógico específicos, de acordo com a realidade quilombola em diálogo com a sociedade mais ampla;

V - garantir a utilização de metodologias e estratégias adequadas de ensino no currículo que visem à pesquisa, à inserção e à articulação entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas em seus contextos sócio-histórico-culturais;

VI - ter como eixos norteadores do currículo:

a) os conteúdos gerais sobre a educação, política educacional, gestão, currículo e avaliação;

b) os fundamentos históricos, sociológicos, sociolinguísticos, antropológicos, políticos, econômicos, filosóficos e artísticos da educação;

c) o estudo das metodologias e dos processos de ensino-aprendizagem;

d) os conteúdos curriculares da base nacional comum;

e) o estudo do trabalho como princípio educativo;

f) o estudo da memória, da ancestralidade, da oralidade, da corporeidade, da estética e do etnodesenvolvimento, entendidos como conhecimentos e

parte da cosmovisão produzidos pelos quilombolas ao longo do seu processo histórico, político, econômico e sociocultural;
 g) a realização de estágio curricular em articulação com a realidade da Educação Escolar Quilombola;
 h) as demais questões de ordem sociocultural, artística e pedagógica da sociedade e da educação brasileira de acordo com a proposta curricular da instituição.

Em relação ao art. 50 relata a formação inicial de professores que atuam na Educação Escolar Quilombola, poderá se dar concomitante com o seu trabalho no magistério. O profissional que irá atuar na comunidade quilombola terá que realizar estágio curricular direcionado com a realidade local e isso o ajudará bastante para conhecer o ambiente escolar. Portanto estes professores irão se qualificar com a finalidade de dar o seu melhor para o aprendizado tanto através do conhecimento científico que terá no decorrer dos estudos como por meio de conhecimentos da cultura histórica quilombola.

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;
- IV - 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.

No art. 51 é tratado dos assuntos que os professores- alunos irão estudar no decorrer da formação inicial da Educação Escolar Quilombola, e o governo garantirá espaços, condições de estudo, pesquisa e discussões para acontecer este aprendizado.

Art. 52 Os sistemas de ensino podem, em articulação com as instituições de Educação Superior, firmar convênios para a realização de estágios curriculares de estudantes dos cursos de licenciatura para que estes desenvolvam os seus projetos na Educação Escolar Quilombola, sobretudo nas áreas rurais, em apoio aos docentes em efetivo exercício.

§ 1o Os estagiários que atuarão na Educação Escolar Quilombola serão supervisionados por professor designado pela instituição de Educação Superior e acompanhados por docentes em efetivo exercício profissional nas escolas quilombolas e nas escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas;

§ 2o As instituições de Educação Superior deverão assegurar aos estagiários, em parceria com o poder público, condições de transporte, deslocamento e alojamento, bem como todas as medidas de segurança para a realização do seu estágio curricular na Educação Escolar Quilombola.

A respeito do art. 52 os sistemas de ensino em parceria com as instituições de nível superior, firmar convênios para a realização de estágios curriculares para estudantes que estejam cursando a licenciatura, desenvolvam as suas pesquisas nas áreas quilombolas escolares, apoiando os professores que estão em exercício. Este fato permitirá que o licenciando conheça a educação quilombola aprendendo tanto com os professores que se encontram desenvolvendo as suas atividades e também com os educandos. O artigo 53 prevê a formação continuada de professores que atuam na Educação Escolar Quilombola deverá:

I - ser assegurada pelos sistemas de ensino e suas instituições formadoras e compreendida como componente primordial da profissionalização docente e estratégia de continuidade do processo formativo, articulada à realidade das comunidades quilombolas e à formação inicial dos seus professores;

II - ser realizada por meio de cursos presenciais ou a distância, por meio de atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, bem como programas de mestrado ou doutorado;

III - realizar cursos e atividades formativas criadas e desenvolvidas pelas instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos das escolas e dos sistemas de ensino;

IV - ter atendidas as necessidades de formação continuada dos professores pelos sistemas de ensino, pelos seus órgãos próprios e instituições formadoras de pesquisa e cultura, em regime de colaboração.

No art. 53 instrui que a formação continuada de professores que atuam na Educação Escolar Quilombola deverá ser de responsabilidade dos sistemas de ensino e instituições formadoras com o propósito de dar continuidade à formação dos educadores de acordo com as realidades das comunidades quilombolas. Penso que é de suma importância a continuação da formação dos educadores, devido a educação estar em constante construção do saber.

Art. 54 Os cursos destinados à formação continuada na Educação Escolar Quilombola deverão atender ao disposto no art. 51 desta Resolução.

Neste art. 54 informa sobre os cursos que serão direcionados à formação continuada na Educação Escolar Quilombola terão que estar de acordo com o art. 51 desta Resolução.

Art. 55 A profissionalização de professores que atuam na Educação Escolar Quilombola será realizada, além da formação inicial e continuada, por meio das seguintes ações:

I - reconhecimento e valorização da carreira do magistério mediante acesso por concurso público;

II - garantia das condições de remuneração compatível com sua formação e isonomia salarial;

III - garantia de condições dignas e justas de trabalho e de jornada de trabalho nos termos da Lei.

§ 1º Os docentes que atuam na Educação Escolar Quilombola, quando necessário, deverão ter condições adequadas de alojamento, alimentação,

material didático e de apoio pedagógico, bem como remuneração prevista na Lei, garantidos pelos sistemas de ensino.

§ 2º Os sistemas de ensino podem construir, quando necessário, mediante regime de colaboração, residência docente para os professores que atuam em escolas quilombolas localizados nas áreas rurais, sendo que a distribuição dos encargos didáticos e da sua carga horária de trabalho deverá levar em consideração essa realidade.

No art. 55 aponta para o reconhecimento e valorização da carreira docente por meio de concurso público. Ressalta também a questão salarial de acordo com a formação e isonomia salarial, e boas condições justas de trabalho e da carga horária nos termos da Lei. Estes aspectos levantados vêm colaborar na valorização dos educadores.

Art. 56 Dada a especificidade das comunidades quilombolas rurais e urbanas do país, estas Diretrizes orientam os sistemas de ensino, em regime de colaboração, e em parceria com instituições de Educação Superior a desenvolver uma política nacional de formação de professores quilombolas.

No art. 56 devido às particularidades das comunidades quilombolas rurais e urbanas do Brasil, há uma orientação destas Diretrizes aos sistemas de ensino, que venha colaborar juntamente com as instituições de Educação Superior a construir uma política nacional de formação de professores quilombolas. Em minha opinião como educador e pesquisador na área educacional quilombola, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica vieram contribuir bastante para se ter uma educação gratuita e de qualidade.

2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Na presente seção, serão apresentadas algumas considerações sobre a Educação do Campo, seus conceitos, além de uma caracterização dos sujeitos do campo, de sua cultura, socialização e relações de trabalho

Nas últimas décadas, a Educação do Campo vem conquistando espaço no cenário brasileiro, tendo como um dos marcos a Constituição Federal, que foi decretada e promulgada em 1988. Nossa atual Constituição assegura o caráter democrático de escolha dos representantes através das eleições por voto direto e secreto. Com relação à educação, afirmou-se a gratuidade e obrigatoriedade do

Ensino Fundamental, bem como, a extensão para o Ensino Médio; planos de carreira para magistério público; gestão democrática do ensino público; autonomia das universidades; plano nacional de educação.

Para complementar a Constituição Federal de 1988, com relação aos aspectos educacionais, tramitou na Câmara dos Deputados o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) que resultou, para além da iniciativa do executivo, mas de fato “um debate democrático da comunidade educacional”. (ARANHA, 2008, p. 324). Na minha opinião ajudou bastante o país a crescer, pois vários educadores se posicionaram em relação à educação.

A LDBEN DE 1996, expressa já em seu primeiro artigo, que o conceito de Educação não se restringe apenas ao ensino escolar, definindo:

Art. 1º A educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Embora a Constituição de 1988 não cite diretamente a educação do/ no campo, o artigo 206 prescreve que deve haver “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e que a “educação, é direito de todos e dever do Estado e da família” (artigo 205). Apesar da prescrição, entendemos que nunca houve uma igualdade de acesso à escola, com um diferencial às escolas no campo, visto as dificuldades e carências que as mesmas sofreram durante a história e continuam sofrendo com os governos autodenominados “democráticos”.

Leituras detalhadas em relação à temática nos indicam que os avanços mais significativos foram e continuam sendo conquistados após a promulgação da Constituição em questão, que abriu caminhos à busca de direitos sociais que historicamente tinham sido renegados. (FERREIRA; BRANDÃO, 2011).

Historicamente foram os movimentos sociais e associações civis do campo, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), a Confederação Nacional do Trabalhador e Trabalhadora na Agricultura (CONTAG), a Pastoral da Terra da Confederação dos Bispos do Brasil (CNBB), a União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil (UNEFAB), a Associação das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR), entre outros, que têm enfaticamente reivindicado políticas específicas para a Educação do Campo, chamando a atenção para a inadequação da educação existente à realidade e aos interesses das populações do campo. (SILVA; MORAIS, BOF, 2006, p. 76-77).

É por intermédio deste movimento em favor de uma educação não no campo, mas do campo, que a Legislação Brasileira aos poucos vem redefinindo a forma de conceber a educação rural, ou melhor, a Educação do Campo. Um grande progresso neste sentido foi a Resolução CNE/CEB 1 de 3 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica, nas Escolas do Campo na qual a escola do campo é assim definida:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por estas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Resolução CNE/CEB 1/2002, p. 202).

Esta definição da identidade da escola do campo foi redigida no primeiro parágrafo único das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, o que por si só apresenta um grande progresso na forma como as escolas do campo foram historicamente concebidas em nossa sociedade, uma vez que apenas a partir da Constituição de 1988 a educação foi considerada um direito subjetivo de todos, sendo ainda um dever do Estado possibilitá-lo, não importando a localização em que o cidadão residir. As Diretrizes apontam ainda que:

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23,26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (Resolução CNE/CEB 1/2002, p. 203).

A partir da década de 1990, todo parecer pedagógico, no campo, ou na cidade, passou a ser planejado de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (1996). Essa Lei define que, ao oferecer a educação básica para a população rural, os sistemas promovam as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região. Ocorre, que, de parte dos governos, houve pouco investimento e em consequência, pouco progresso no sentido de estabelecer políticas e práticas efetivas para educação no meio rural brasileiro para que assim o camponês permaneça no seu próprio território (BRAGANÇA, 2010).

A LDB, em seu artigo 28, orienta que os sistemas de ensino deverão promover adaptações às peculiaridades da vida rural, 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 (BRASIL, 1996).

Além disso, está também previsto por lei, no artigo 5º da Resolução CNE/CEB 1/2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo:

As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23,26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. (BRASIL, 2002, p. 203).

Especificamente no meio rural, essas diretrizes passaram a reger as práticas educacionais, sempre em conformidade com a realidade dos camponeses. Ocorre que, muitas das ações da Educação do Campo que vem sendo desenvolvidas ignorando as necessidades dos sujeitos sociais que vivem no campo, ao negar ou subordinar os aprendizados da experiência, da cultura e do trabalho. (BRASIL, 2002).

2.1 OS SUJEITOS DO CAMPO/ MOVIMENTOS SOCIAIS

Discutir sobre os sujeitos do campo infere em considerar o modo de vida camponês e inúmeros aspectos fundamentais à questão. Entende-se que o modo de vida camponês possui uma configuração bastante dinâmica e só pode ter melhoras similares a partir de sua inserção na sociedade mais ampla, o que hoje inclui até relações sociais estabelecidas extranacional e globalmente, conforme esclarece Marques (2004, p. 151). Esta autora sugere que se faz necessário considerar diferentes perspectivas acerca dos sujeitos do campo, como qual lugar social ocupam as comunidades camponesas na sociedade moderna capitalista; qual o seu lugar físico, ou espaço preferencial no território brasileiro; qual a relação que hoje se apresenta entre “tradição” “modernidade” do ponto de vista conceitual; e qual o lugar que podem vir a ocupar os modos de vida tradicionais no seio da modernidade.

Marques (2004) estabelece ainda comparações entre o trabalhador assalariado e o camponês: o primeiro tem suas relações de trabalho “primário e fundante” e a venda de sua força de trabalho é o único meio para assegurar sua sobrevivência, “numa clara dependência do capital”, sendo que para o camponês, sua própria situação é bem diferente. Para o camponês, o trabalho se dá de forma independente, sendo que, o que ele vende de capital “é o fruto do seu trabalho

transformado em mercadoria”. Sua vida está, na visão de Marques (2004, p. 152), “apenas periféricamente vinculada às tramas de mercado, embora, na maioria dos casos, essa relação venha se adensando crescentemente”.

Vários estudos acerca da sociedade e do campo brasileiro como os de Caio Prado Júnior, Euclides da Cunha, Manuel Correia de Andrade, Orlando Valverde, Maria Isaura de Queiroz, Antônio Cândido e outros (citados por Marques, 2004, p. 152), se referem ao sertanejo, ao caboclo, ao caipira e ao camponês como personagens de dentro da sociedade nacional cujo modo de vida se organiza a partir de relações sociais específicas. Assim, para a maioria desses autores, a reprodução de uma cultura “camponesa ou rústica” no seio da sociedade capitalista explica-se pela condição de relativo isolamento enfrentado por tais populações.

2.2 O PRONERA

O PRONERA foi criado pelo Governo Federal em 1998, em parceria com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), através do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), via Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), e executado por meio da parceria entre Universidades, o MST e outros movimentos sociais do campo.

O PRONERA tem a missão de ampliar os níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados. Os jovens e adultos de assentamentos participam de cursos de educação básica (alfabetização, ensinos fundamental e médio), técnicos profissionalizantes de nível médio e diferentes cursos superiores e de especialização. O PRONERA busca capacitar educadores, para atuar nas escolas dos assentamentos, e coordenadores locais, que agem como multiplicadores e organizadores de atividades educativas comunitárias.

Sobre a importância da educação para as classes camponesas, Calazans (1993, p.16) afirma que:

É essencial destacar que as classes dominantes brasileiras especialmente as que vivem do campo, sempre demonstraram desconhecer o papel fundamental da educação para a classe trabalhadora. As revoluções agroindustriais e suas consequências no contexto brasileiro, principalmente a industrialização, provocaram alterações que obrigaram os detentores do poder no campo a concordar com algumas mudanças, como por exemplo, a presença da escola em seus domínios.

Este pensamento de Calazans (1993) nos faz refletir que os que detêm o poder, especificadamente os que residem no campo, desconhecem a educação para os trabalhadores. Concordo com o autor, pois os trabalhadores do campo vivem em péssimas condições, sujeitos às determinações de seus patrões que não atendem aos seus anseios.

O PRONERA se estabeleceu a partir de um experimento, como mostram Andrade e Di Pierro (2004, p. 13): “[...] um experimento com vistas à construção de uma política pública de Educação do Campo e um instrumento da estratégia de democratização do acesso a terra e desenvolvimento rural sustentado por meio da Reforma Agrária”.

2.2.1 Objetivos do programa

O PRONERA vem facilitando um processo de alfabetização e escolarização de assentados da reforma agrária no Brasil desde 1998, ano em que foi criado. E tem como principal objetivo:

Fortalecer a educação nos Projetos de Assentamento da Reforma Agrária, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para o desenvolvimento rural sustentável (MANUAL, 2001, p. 12).

É uma ação muito importante do PRONERA, este fortalecimento da educação através dos projetos de assentamento da Reforma Agrária com a finalidade de estimular, propor, criar, desenvolvendo e coordenando os projetos educacionais por intermédio de metodologias direcionadas ao campo. O governo federal vem tendo essa iniciativa de tentar diminuir estas desigualdades no que se refere à educação para os indivíduos que vivem no campo.

Seus objetivos específicos são:

- a) alfabetizar e oferecer formação e Educação Fundamental a jovens e adultos nos Projetos de Assentamentos da Reforma Agrária;
- b) desenvolver a escolarização e formação de monitores para atuar na promoção da educação nos Projetos de assentamento da Reforma Agrária;
- c) oferecer formação continuada e escolarização média e superior aos educadores/as de jovens e adultos – EJA – e do ensino fundamental nos Projetos de Assentamento da Reforma Agrária;
- d) oferecer aos assentados escolarização e formação técnico profissional com ênfase em áreas do conhecimento que contribuam para o Desenvolvimento Rural Sustentável;
- e) produzir e editar os materiais didático-pedagógicos necessários à consecução dos objetivos do programa. (MANUAL, 2001, p. 12).

Estes objetivos específicos do PRONERA asseguram uma qualidade ao ensino que é colocado em prática no decorrer do ano letivo nas comunidades do

campo. Também a preocupação na formação dos educadores é fundamental e está entre os objetivos, pois são profissionais que trabalham com um público diferenciado.

2.3 ESTRUTURA PEDAGÓGICA

A estrutura pedagógica do PRONERA se baseia em:

- a) Caráter interativo: as ações são desenvolvidas por meio de parcerias entre órgãos governamentais, Instituições de Ensino Superior, movimentos sociais e sindicais e as comunidades assentadas, no intuito de estabelecer uma interação permanente entre esses atores sociais, pela via da escolarização continuada;
- b) Caráter multiplicador: a educação dos assentados visa a ampliação não só do número de alfabetizados, mas também do número de monitores e de agentes educadores/mobilizadores nos Projetos de Assentamento de Reforma Agrária;
- c) Caráter participativo: a indicação das necessidades a serem atendidas é feita pela comunidade beneficiária, que deverá estar envolvida em todas as fases – elaboração, execução e avaliação -dos projetos (MANUAL, 2001, p. 13-14).

A estrutura pedagógica é primordial para se alcançar o êxito no processo educacional, e as parcerias são muito bem-vindas, pois ajudam a fortalecer uma interação permanente entre os envolvidos. O caráter multiplicador proporciona que mais profissionais abracem esta causa que é a educação dos assentados. E finalizando com o caráter participativo, que leva em consideração que a própria comunidade faça um levantamento das necessidades a serem atendidas e envolva-se em todas as fases do projeto.

2.4 ESTRUTURA METODOLÓGICA

O PRONERA, como programa, reconhece a educação de jovens e adultos como um espaço de visibilidade, de direito, de desenvolvimento cultural local e de suas manifestações e, neste sentido, desenvolve suas atividades didático pedagógicas. Muitos jovens e adultos procuram possibilidades de voltarem a estudar, em trazer consigo expectativas em relação a esse processo. Sobre a metodologia do Programa, Roseli Salete Caldart (2002) aponta que:

Este olhar para Educação do Campo como um direito tem um outro desdobramento importante: pensar numa política de educação que se preocupe também com o jeito de educar quem é sujeito deste direito, de modo a construir uma qualidade de educação que forme as pessoas como sujeito de direitos (CALDART, 2002, p. 27).

Caldart (2002) enfatiza que a Educação do Campo precisa pensar em uma política de educação que os educandos tenham professores qualificados que ajudem a formar cidadãos conhecedores de seus direitos.

3 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA PARA PROFESSOR EM EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

Podemos considerar que a formação acadêmica de profissionais da educação possui basicamente duas etapas: a inicial, tida do ponto de vista acadêmico, aquela que é adquirida por grau de licenciatura ou bacharelado; e a continuada, que envolve todas as aprendizagens decorrentes da atualização permanente, das experiências profissionais vivenciadas associadas ou não a cursos de atualização, a qual amplia a formação inicial. Diante dessa premissa, neste tópico abordaremos a temática formação de professores pontuando a relevância da formação inicial e continuada de professores para Educação em Relações Étnico-Raciais e sua influência na formação de professores para atuar em comunidades quilombolas. Diniz; Souza (2008, p.6) destacam que:

[...] a aplicabilidade da lei 10.639/03 e seus objetivos expressos nas Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais reafirma o objetivo de valorizar e assegurar a diversidade étnico-racial, tendo a educação como instrumento decisivo para a promoção da cidadania e do apoio às populações que vivem em situações de vulnerabilidade social.

De acordo com a Lei 10. 639/03 juntamente com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais têm como finalidade valorizar e garantir a diversidade étnico-racial através da educação como fator primordial para efetuar a promoção da cidadania, assegurando apoio aos indivíduos que se encontram em situações de risco social.

A educação quilombola por meio desta Lei e das Diretrizes com certeza vem garantir a valorização da cultura histórico social.

A Lei nº 10.639/2003 incentivou uma série de iniciativas que foram de regulamentações a ações político-pedagógicas que abrangeram a promoção da educação às relações raciais e a educação quilombola. Dentre essas ações surge o NEAB – Núcleos de Estudos Afro-brasileiro, o qual foi implementado para defender a permanência dos valores étnicos, que durante muitos séculos foi violado pela classe dominante branca, que ocultou a verdadeira história dos afrodescendentes e da África.

A criação do NEAB, se deu através da portaria nº 26 – GAB de 07/06/2006, que favoreceu o surgimento de ações no sentido de implementar a lei 10.639/2003 na linha da formação continuada de docentes, o que culminou com a oferta de um curso de Aperfeiçoamento de Políticas Públicas de Relações Étnico-Raciais, que foi patrocinado pelo MEC/SESU por meio do Projeto UNIAFRO, tendo sua realização sido efetivada no período de dezembro de 2006 a fevereiro de 2007 com carga horária de 180h, com a finalidade de capacitar 30 docentes e egressos dos cursos de Licenciatura do IFPA – Campus Belém para atuarem na implementação da Lei na Educação Básica (ROCHA, 2006).

O exercício democrático subentende-se que a sociedade participe de diferentes maneiras, dos processos que estão ligados às demandas sociais. Assim, a política pública é recebida como uma construção coletiva onde os indivíduos têm essencial papel propositor e de monitoramento, considerando a capilaridade social e seu alcance. Penso que a sociedade deve participar bastante na construção de uma cidadania de direito e respeitada (PNIDCNERER).

Essa participação social está condicionada a organizar-se por si mesma ou por agentes públicos e instituições com diferentes naturezas, campos de atuação e interesses. Em se tratando de educação para as relações étnico-raciais essa participação e monitoramento são fundamentais.

É necessário que tenham grupos que monitorem, auxiliem, proponham, estudem e pesquisem os objetos de trabalho deste plano para que sua atualização permaneça dinâmica e se auto ajustem às necessidades do aluno, da escola e da sociedade brasileira.

Os Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-racial, os NEAB's e os Grupos de Trabalho e Comitês tem constantemente a capilaridade para inserção da temática em grupos diferentes de interesses, por causa da importância desses órgãos para a implementação do Plano Nacional. Vejo que estes grupos que divergem em relação aos interesses são importantes, pois cada um tem a sua pauta de reivindicações em relação aos anseios da população quilombola referente à educação.

Os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros - NEAB's e Grupos correlatos, constituídos em Instituições de Ensino Superior são um importante braço de pesquisa e planejamento de material e de formatação de cursos acerca das temáticas discutidas por este Plano. Os NEAB's juntamente com outros grupos

criados pelas Instituições de Ensino Superior ajudam a pensar cursos que venham trabalhar a educação quilombola.

O Art. 3o, § 4o da Resolução 01/2004 do Conselho Nacional de Educação diz que:

Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases temáticas para a educação brasileira.

Esta iniciativa dos sistemas de ensino, no que se refere ao incentivo às pesquisas sobre processos educativos valorizando os conhecimentos Afro-brasileiros e indígenas, só vem fortalecer grandemente a educação brasileira.

Principais Ações Para os Núcleos de Estudos e Grupos correlatos:

Colaborar com a Formação Inicial e Continuada de Professores e graduandos em educação das relações Étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, de acordo com o disposto na Resolução CNE/CP 01/2004 e no Parecer CNE/CP no 03/2004, e da Lei 11645/08, quando couber.

O educador deve sempre estar em constante formação, e esta ação da formação inicial e continuada em educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, ajudará o professor a desenvolver as suas atividades pedagógicas em comunidades quilombolas.

Elaborar Material Didático específico para uso em sala de aula, sobre Educação das relações Etnicorraciais e história e cultura afro-brasileira e africana que atenda ao disposto na Resolução CNE/CP 01/2004 e no Parecer CNE/CP no 03/2004.

O planejamento do material didático específico é de suma importância para o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem, principalmente em escolas quilombolas.

Mobilizar recursos para a implementação da temática de modo a atender às necessidades de formação continuada de professores e produção de material didático das Secretarias municipais e estaduais de educação ou/e pesquisas relacionadas ao desenvolvimento de tecnologias de educação que atendam à temática (PNIDCNERER: 46).

Os grupos sociais devem estar atentos se estará ocorrendo a ação de mobilização de recursos referente à temática precisará atender as necessidades de formação continuada de educadores e o material didático fornecidos pelas secretarias e pesquisas que venham atender a temática.

A divulgação e disponibilização de estudos, pesquisas, materiais didáticos e atividades de formação continuada aos órgãos de comunicação dos Sistemas de Educação é preponderante para uma excelente continuação dos estudos.

O diálogo com os Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-racial, os Sistemas de Educação, Conselhos de Educação, sociedade civil e todas as instâncias e entidades que precisem de ajuda especializada na temática é fundamental para sanar as dúvidas e ter um melhor entendimento.

Atender e orientar as Secretarias de Educação quanto às abordagens na temática das relações étnicorraciais, auxiliando na construção de metodologias de pesquisa que contribuam para a implementação e monitoramento das Leis 10639/2003 e 11645/08, quando couber (PNIDCNERER: 46).

As Secretarias de Educação devem ser orientadas em relação às abordagens na temática das relações étnico-raciais para poderem desenvolver um trabalho de acordo com a realidade quilombola.

Os Fóruns de Educação de Diversidade Étnico-racial, compostos por representantes do poder público e da sociedade civil, organizados através de Regimento Interno, são grupos formados para acompanhar o crescimento das políticas públicas de educação para diversidade Étnico-racial, propondo, discutindo, sugerindo, estimulando e auxiliando a concretização das Diretrizes Curriculares Nacionais.

Sua origem se respalda no princípio disposto no inciso II do Art. 14 da LDB “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”, e no Art. 4o da Resolução CNE/CP no 01/2004:

[...] os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino.

Os sistemas e estabelecimentos de ensino dialogarão com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros e outros com a finalidade de discutir conjuntamente os planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino. Com esta iniciativa a voz dos movimentos afro-brasileiros será estudada nas escolas do campo.

Como exemplos de cursos de formação inicial que proporcionou conhecimentos da educação quilombola, podem-se citar alguns ocorridos no Pará,

em Belém. Segundo Larchert e Oliveira (2013) as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola estão em construção e futuramente irá se agregar às demais políticas brasileiras para educação quilombola.

Os processos educativos cotidianos, comunitários e não escolares, onde a tradição oral é meio e conhecimentos estimulam a escola para se pensar como espaço possível para a educação libertadora, construindo no decorrer do cotidiano escolar entre educadores e educando uma real consciência histórica. “Quanto mais enraizado na minha localidade, tanto mais possibilidades tenho de me espriar, me mundializar. Ninguém se torna local a partir do universal” (FREIRE, 2006, p. 25). Neste prisma, a educação escolar da comunidade quilombola deve pensar sobre a relação mais ampla dos conhecimentos nela produzidos na diversidade cultural local (LARCHERT; OLIVEIRA, 2013).

A Educação Escolar Quilombola não pode prescindir da discussão sobre a realidade histórica e política que envolve a questão quilombola no país. Dessa forma, os sistemas de ensino, as escolas, os docentes, os processos de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica e Superior, ao implementarem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, deverão incluir em seus currículos, além dos aspectos legais e normativos que regem a organização escolar brasileira, a conceituação de quilombo; a articulação entre quilombos, terra e território; os avanços e os limites do direito dos quilombolas na legislação brasileira; a memória; a oralidade; o trabalho e a cultura (BRASIL, 2011, p. 29).

É importantíssimo que os sistemas de ensino, as escolas, os educadores, os processos de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica e Superior ao introduzirem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, tenham a atenção de inserirem nos currículos conteúdos que venham ressaltar a cultura social vivida pelos quilombolas em todos os aspectos.

Podemos pensar que a interação com o currículo começa no reconhecimento das diferenças, com todas as suas tensões. Para Oliveira (2003, p. 84) “A identidade se constrói com relação à alteridade”. Com aquilo que não sou eu.

“É diante da diferença do outro que a minha diferença aparece”. O currículo da escola formal nega diferenças que lhes são constitutivas, devido não considerar as singularidades e as diferenças expressas na cultura em que está inserido. A compreensão dessas diferenças, só vai acontecer se a prática pedagógica assumir-se afro-brasileira e impregnar-se de cultura negra rural quilombola. (Idem, 2013).

Penso que o fazer pedagógico precisa ser aberto a todas as culturas sem discriminação, por isso o professor que desenvolve as suas atividades em escolas

quilombolas precisa com certeza sim, estudar, compreender e construir o conhecimento cultural com os educandos daquela comunidade. Esta iniciativa vem mostrar que o educador está comprometido com o que faz no seu cotidiano.

Na visão dos autores citados, para que isso venha acontecer, é essencial constar no projeto educativo os conteúdos éticos, morais, comportamentais, culturais, sociais reconhecendo-os como responsáveis pela formação da cidadania e fortalecimento das identidades culturais; não poderá desvincular dos conteúdos de cada área de conhecimento ou de cada disciplina. Não pode haver separação entre conteúdos cognitivos e culturais. Essa relação no currículo constrói na escola a epistemologia didática. Observa-se que os conteúdos das áreas de conhecimento estão organizados por um modelo político-epistemológico disciplinar linear em que o conhecimento é repartido. Esse modelo entra em contradição com a epistemologia quilombola que é coletiva, circular, sendo o conhecimento preservado na unidade.

As autoras Larchert e Oliveira (2013), dizem que a reflexão sobre o currículo escolar e suas práticas educativas traz para a discussão a cultura local de uma comunidade quilombola, é conveniente que se pense sobre o ser humano enquanto sujeito-objeto, que, analisado de um ponto de vista histórico, é um ser que se relaciona com a natureza, com os outros homens e consigo mesmo. Participa da sociedade letrada, e compreende a escola como instituição específica que vai prepará-lo para o exercício da cidadania. Mas, a escola, enquanto instituição moderna traz o formalismo e a lógica da dominação que impregnou a sociedade capitalista. Este formalismo impera sobre a organização e domina a cultura escolar: a introjeção de normas rígidas, estereotipadas e uniformizantes, que aprisionam o sujeito nas malhas de uma estrutura fechada (BURNHAM, 1992).

A escola produz e reproduz o sistema capitalista, devido às normas que são passadas de forma rígida, e através do currículo oculto. Nós educadores precisamos estar atentos para combater toda forma de dominação e discriminação na nossa formação e no nosso trabalho no cotidiano escolar.

Em relação à formação dos professores, temos que ter em mente que somos oriundos de diferentes grupos étnico-raciais, religiosos, de classe e sexo diferentes tanto aprendemos como ensinamos as outras pessoas, por intermédio de práticas pedagógicas em que as relações étnico-raciais nos acolhem, rejeitam ou desejam nos transformar, por isso, a primeira exigência para a formação do professor é a

sensibilidade criativa que envolve a multiplicidade de expressões humanas que estão inseridas no universo cultural brasileiro. (Idem, 2013)

Aprendemos também com os nossos alunos, pois quando chegam à escola já trazem uma bagagem cultural do conhecimento do senso comum, ou seja, as suas experiências de vida, seus costumes, tradições, enfim a sua cultura histórica social, como por exemplo, os alunos quilombolas.

Geralmente a relação com os educandos começa a ser a partir de uma postura de avaliação. O professor vê o aluno como aquele que se situa no mundo de maneira contrária, por sua classe social, sua religião, suas tradições, seus modos de vida. Começa-se a fazer juízo de valor sobre o aluno, como uma pessoa que tem cultura, educação, fé, ou pessoa a quem devemos tolerar. (Idem, 2013).

A educação das relações étnico-raciais pauta-se na assimilação de que a outra pessoa é o sujeito pleno, faz parte de um grupo cultural, construtor da história e do imaginário social, reconhecido e respeitado na sua diferença étnica, religiosa, sexual etc. Esta questão de humanizar-se com o outro favorece a homens e mulheres, professores e alunos imbuírem-se de respeito e valoração positiva, experienciando a alteridade (SILVA, 2007). Partindo dessas reflexões, questiona-se os contornos que têm tomado as políticas para a formação dos professores no Brasil, considerando que eles são também os agentes responsáveis pela Educação das Relações Étnico-Raciais e por inserir o estudo da Cultura e da História Afro-brasileira e Africana na realidade da escola. (Idem, 2013).

Precisamos pensar como as autoras ressaltam muito bem, sobre esta educação referida como Étnico-racial está sendo trabalhada na formação de professores enquanto formadores de opiniões e se estão desempenhando no chão da escola uma prática pedagógica que esteja de acordo com o contexto da educação no campo para os quilombolas.

A prática do professor, sustentada pelas relações étnico-raciais, é o espaço em que podemos realizar uma educação antirracista, com o objetivo de romper com a história oficial que em muito disseminou estereotipados e preconceituosos. O fazer pedagógico pensado nessa concepção de educação, a formação de professores objetiva a superação da “visão estática, conteudista, limitada ao domínio de métodos e técnicas de ensino ainda presente na formulação de cursos e de outras atividades de mesma natureza” (GOMES; SILVA, 2006, p. 16) e, responde positivamente à Lei no. 10.639/2003, e demais ordenamentos que dela resultaram, como as Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2008).

Estas qualidades que a autora Gomes (2006) enfatizou se refere a um ensino técnico sem a preocupação de trabalhar o conteúdo a partir da realidade dos alunos. Esta visão estática, conteudista não pode fazer parte de uma educação libertadora.

A reflexão sobre as relações étnico-raciais na escola das comunidades quilombolas do Brasil e o tratamento dado a essas questões, quando elas aparecem, colaboram para manutenção de práticas docentes que reproduzem a invisibilidade da cultura e da epistemologia da comunidade, contribuindo para o não reconhecimento ou aceitação da identidade das crianças negras no cotidiano escolar (SILVA, 2007). A invisibilidade incentiva o racismo e o preconceito, cujo ocultamento nas diversas práticas de ensino, naturalizam o silenciamento e a negação do conflito que existe na dominação da ideologia imperante que não é quilombola, mas é branca e europeia. As atitudes discriminatórias enraizadas na formação do professor resultaram, no decorrer do tempo, em prejuízo à população negra no que diz respeito ao baixo nível de escolaridade, à exclusão do mercado de trabalho, entre outros fatores que ainda permanecem na sociedade brasileira (SILVA, 2007)

Uma formação de professores que se preocupe com a visibilidade da discussão das questões étnico-raciais e da inclusão da diversidade cultural e étnica deve, portanto, se configurar numa prática intensiva que envolve a sua própria revisão como sujeito intercultural e o domínio dos conteúdos e das metodologias. Para isso se tornar realidade, os programas de formação precisariam garantir aos professores a apropriação dos conteúdos considerados como básicos, e além do aprofundamento teórico o desenvolvimento de uma atitude crítica a respeito da sua cultura e da cultura dos alunos para que possam debater e apropriar-se do conhecimento necessário ao reconhecimento da sua identidade étnica e a dos seus alunos. (Idem, 2013).

Na relação dialógica estabelecida entre o educador e o educando este aprende a aprender. Reafirma Freire que a "leitura do mundo precede a leitura da palavra" com isto querendo dizer que a realidade vivida é a base para a construção de conhecimento. Respeita-se o educando não o excluindo da sua cultura, nem o fazendo de mero depositário da cultura dominante. Ao se descobrir como produtor de cultura, os seres humanos se veem como sujeitos e não como objetos da aprendizagem (FREIRE, 1992, p.10).

O educador de acordo com Freire (1992), precisa tomar como ponto de partida da construção do conhecimento a realidade vivenciada pelo educando. Este

pensamento vem contribuir para a superação de conteúdos fragmentados que são impostos pela cultura dominante.

As autoras Larchert e Oliveira (2013) afirmam que a relação pedagógica entre o professor e o aluno faz com que o educando venha aprender a aprender. Sendo as suas experiências de vida do seu cotidiano a base para se construir o conhecimento. Elas ressaltam que o educando deve ser sujeito da aprendizagem através da valorização da sua cultura.

No decorrer dos processos educativos contemplados nas práticas docentes que privilegiam as relações étnico-raciais, possibilitando aos outros a oportunidade de questionarem e desconstruírem os mitos da superioridade e inferioridade entre grupos humanos. Vale ressaltar que quando passamos a respeitar a cultura, a cor, a religião, a linguagem e as artes, passamos, também a ter o sentimento de pertença.

Segundo Silva (2012) para construir uma educação com as comunidades quilombolas, portanto, um currículo escolar quilombola, deve-se ter como ponto de partida reconhecer a identidade e a cultura quilombola, tais como são e diagnosticar que elementos podem e devem ser transformados em conteúdos escolares, lembrando-se de dialogar com essas comunidades. Será necessário perceber como estão organizadas as escolas que atendem ou estão inseridas nos territórios quilombolas ou comunidades quilombolas. Quantas escolas ainda não tem o direito à educação, seja ela planejada a partir de qualquer referencial. Esse questionamento pode apontar questões que até hoje não foram descobertas, porém, atingem um grau de relevância muito alto para as comunidades quilombolas, como por exemplo, as crenças locais, as alternativas de sobrevivência e de cura, entre outras. Essas indagações, que para os sistemas educacionais podem parecer pequenas ou mesmo são desconhecidas, para as comunidades quilombolas são práticas importantíssimas e tem um valor histórico e simbólico muito forte, pois fazem parte de sua identidade e cultura.

Não basta uma tentativa de transmissão caricaturada e nem uma interpretação desconectada da realidade. É preciso perceber como essas comunidades se entendem se afirmam, se reconhecem e querem ser vistas. É preciso o envolvimento das mesmas como agentes de suas histórias, buscando fazer desse processo um momento de aprendizagem coletiva. “O currículo se expressa em usos práticos, que, além disso, tem outros determinantes e uma história” (Sacristán, 2000, p.202). Se, por muitos anos, a história das populações quilombolas foi omitida, inclusive, suas lutas passadas e presentes pela garantia e permanência da vida em seus territórios, a preservação e cuidados com o meio ambiente, esses elementos precisam fazer parte do currículo escolar e do cotidiano da escola, da educação quilombola estimulando nos jovens, crianças, adultos

um sentimento de pertencimento e orgulho de sua história e de seus antepassados? (SILVA, 2012: 6)

Na opinião da autora acima, os professores não podem praticar o ensino desvinculado da realidade social do alunado, e sim, ouvindo as pessoas a respeito da sua cultura, como elas querem ser vistas, trocando ideias entre elas. Penso que os conhecimentos das comunidades quilombolas devem estar nos currículos escolares para o fortalecimento da identidade local.

A autora continua enfatizando que a educação é pensada em uma direção que poderá levar ao poder. Da mesma forma se for negada, é omitir a possibilidade de um caminho que leve à igualdade de oportunidades. Não há como evitar visualizar o significado que teve e tem alguns elementos do nosso cotidiano, tais como: quem sempre teve sua voz ouvida e quem teve a sua voz silenciada? Está nos Afrobrasileiros e afrobrasileiras de forma muito presente as marcas profundas do processo da escravidão e do racismo. Ao analisarmos os extratos da desigualdade entre negros e brancos no Brasil temos a certeza como esse processo ainda levará alguns anos para que possa ser reparado. Ela não defende um currículo escolar da educação quilombola que trate apenas das questões levantadas, ou seja, das comunidades quilombolas. Entretanto a escola não pode deixar de tratá-las, não pode negar o conhecimento nem mesmos os conflitos que envolvem as comunidades, as tensões que a sociedade tem em função do racismo, a pressão do latifúndio e do agronegócio em função dos espaços territoriais, entre outros aspectos do cotidiano da vida das comunidades quilombolas. A escola deve trabalhar essas questões de forma coerente, mas não somente para reflexão a respeito desse processo de forma a desnaturalizar as práticas de racismo, a desigualdade social, o analfabetismo entre outras práticas existentes em nossa sociedade.

A autora conclui seu pensamento, enfatizando que as questões entendidas e trabalhadas pela escola de forma mais democrática, continuarão possibilitando estabelecer em nossa sociedade, como atualmente, as regras para um jogo dos vencedores e dos já perdedores antecipadamente. A escola não está fora desse quadro e por isso ela necessita construir bases para outro pensamento. Uma reflexão nova e emancipadora para si e para o conjunto da sociedade. E a educação quilombola poderá mudar as regras do jogo de forma a permitir que as comunidades quilombolas participem ativamente e tenham chances de vencer. Este novo pensar a educação quilombola permite a construção de um novo currículo escolar baseado

em novos princípios, que devem ser: emancipação, combate ao racismo, sexismo, machismo, contribuindo para que mais de uma história seja contada, conhecida e reconhecida.

4 A COMUNIDADE QUILOMBOLA DO AMÉRICA E A DISCUSSÃO A RESPEITO DA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NA E.M.E.I.F. AMÉRICO PINHEIRO DE BRITO

A comunidade quilombola do América está localizada próximo às comunidades do Acarajó e Bacuriteua, e há duas entradas através destas comunidades citadas. Há 120 famílias que residem nesta comunidade de acordo com informações da líder comunitária Roseti Araújo, e as casas, como se pode visualizar na imagem abaixo, são de barro e cobertas de telha brasilit.

Figura 1: Algumas casas da comunidade.



Fonte: Arquivo pessoal, março, 2016.

A comunidade quilombola do América faz parte de um território em que a identidade racial é configurada por indivíduos que têm seus costumes, princípios, objetivos a conquistar e outras questões inerentes ao seu desenvolvimento. Assim, a comunidade tem as suas atividades de sobrevivência a qual possui seis casas de farinha, e uma casa de forno, abaixo há uma ilustração em que presenciei no dia 17 (dezesete) de fevereiro de 2017 (dois mil e dezesete) do corrente ano em uma de minhas visitas a localidade.

Figura 2: Casa da farinha da comunidade.



Fonte: Arquivo pessoal, janeiro, 2017.

Esta comunidade pesquisada no interior da cidade de Bragança tem seus costumes, princípios, ou seja, o seu modo de viver que são simples através da agricultura, sendo a farinha o principal produto comercializado. Segundo Magalhães (In Marcas da Terra, Marcas na Terra) ressalta que:

A terra representa, para esses sujeitos, patrimônio cultural e histórico, na medida em que há valores morais a ela atribuídos a serem transmitidos de geração a geração. Ela não é percebida apenas como objeto em si mesma, de trabalho e de propriedade. Através de diversos saberes e concepções de mundo criados e reelaborados no trabalho cotidiano com a terra, homens e mulheres, camponeses migrantes (...) buscam que sua dignidade seja reconstruída, garantida e respeitada, para que possam também transmitir a outras gerações uma obra, uma história.

Sobre isso, observa-se que a terra representa para os moradores quilombolas do América uma valorização do patrimônio cultural e histórico, devido haver valores morais que são passados de geração a geração, como por exemplo: a casa da farinha em que pais ensinam seus filhos a fazer a farinha e também a plantar a mandioca. Portanto, no decorrer dos anos os saberes e concepções de mundo que são construídos e reconstruídos com a terra pelos camponeses das comunidades quilombolas entre elas posso citar a que eu pesquisei a do América, esperam que os seus conhecimentos sejam respeitados e repassados para seus filhos e netos.

Essa comunidade surgiu com a chegada de cinco famílias que estavam em busca de uma nova vida, um novo recomeço. Ao verem que neste lugar existiam

grandes possibilidades de produzir sua existência, dedicaram-se ao trabalho na terra, ou seja, a agricultura familiar.

O motivador maior, que estava à frente ajudando e incentivando essas pessoas a mudar suas vidas, foi o Sr. Américo Pinheiro de Brito. Que com a sua grande capacidade e força de vontade não mediu esforços para dar uma vida digna para seus familiares.

Para homenagear esse grande homem batizou-se esta localidade com o nome de América e logo em seguida foi a vez de colocarem o seu nome na escola da localidade. Desde a sua origem até hoje, muitas coisas mudaram e evoluíram, mas uma herança sempre permaneceu: O cultivo da mandioca, este produto é o sustento, trabalham ainda com a pesca e o extrativismo que servem tanto para o consumo, como para o comércio local, e também cultivam milho e feijão.

As pessoas dessa comunidade gostam de se divertir, brincando, dançando e principalmente louvando a Deus. E por isso, a cada período do ano há manifestações culturais próprias. Para começar o mês de maio é celebrada com grande participação a festividade do Sagrado Coração de Maria, padroeira local, e vêm pessoas dos municípios de Tracuateua e Augusto Corrêa. Em junho, se divertem com a realização das festas juninas. Em setembro, há as manifestações culturais com o Festival dos Festivais.

Em diálogos com a líder comunitária Roseti do Socorro Melo Araújo, obtive informações de que 120 famílias habitam este local, dentre elas, nove famílias não se identificam como quilombolas. O coordenador da igreja católica é Messias Araújo da Silva, ele não se identifica como afrodescendente segundo a líder comunitária e vale ressaltar que, na comunidade há apenas um casal que é da igreja evangélica, portanto a predominância da religião é católica.

No dia seis de junho do corrente ano, houve a derrubada da igreja Assembleia de Deus pelos moradores desta comunidade, pois não aceitam outra religião neste local. Roseti do Socorro Melo Araújo justificou esse ato informando que “as terras dessa comunidade não são compradas, e sim coletivas, por isso que o povo não aceitou a igreja Assembléia de Deus”.

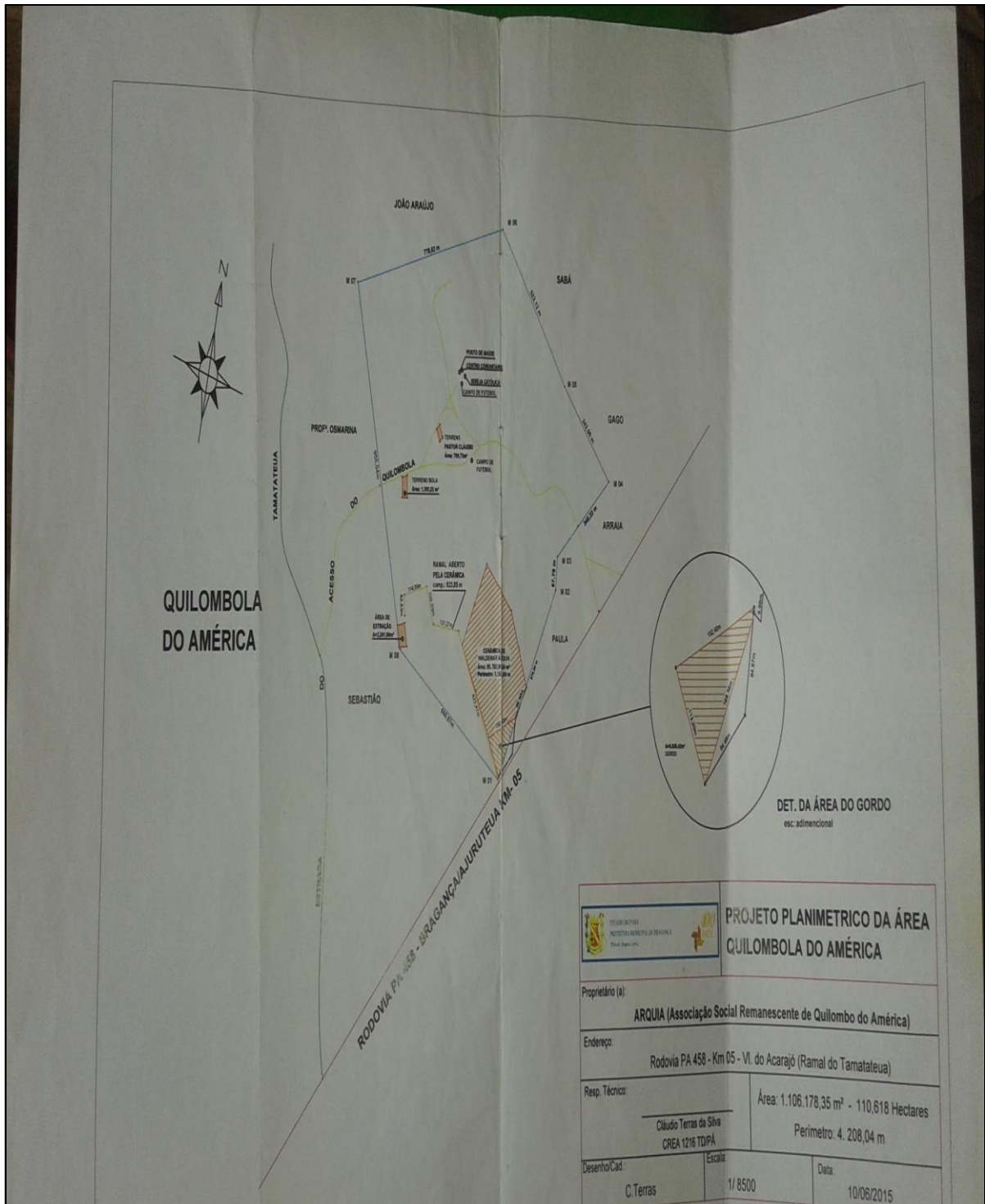
Percebe-se que nesta comunidade quilombola não é aceita a liberdade religiosa. Em nosso país, desde 1981, foi assegurada a liberdade de crença e na Constituição Federal de 1988 também foi legalmente amparada a livre expressão religiosa.

Vale ressaltar que sobre o histórico da comunidade, a líder comunitária Roseti do Socorro Melo Araújo, relatou que uma barca naufragou na praia de Ajuruteua, há aproximadamente 200 anos, a embarcação veio do Estado do Maranhão com escravos, alguns foram para Tracuateua. Um dos escravos chamado Sr. Américo se casou e expandiu as famílias.

A Roseti Araújo comentou que a comunidade está pedindo apoio dos direitos humanos, e a primeira escola era de palha (casa do irmão do Sr. Américo), sendo a primeira professora a lecionar chamada Luci Baiacu, que não era da comunidade. A primeira docente negra da comunidade foi a senhora Tereza Araújo da Silva.

Vale ressaltar que não há moradores com nível superior, e poucos possuem nível Médio devido à dificuldade de transporte. Portanto, os moradores desta comunidade quilombola, são pessoas simples, receptivas, humildes economicamente, vivem da agricultura familiar e da pesca. Tem sua cultura e procuram passar os seus ensinamentos aos seus familiares e constantemente lutam por seus direitos como cidadãos que procuram viver em uma sociedade que respeita e valoriza as suas tradições.

Figura 3: Localização da comunidade Quilombola do América.



FONTE: Arquivo pessoal, fevereiro, 2017.

Este mapa mostra detalhadamente a localização da comunidade quilombola do América. Observa-se que ela está próxima das seguintes localidades: Estrada do Tamatateua, rodovia PA 458 – Bragança - Ajuruteua KM 05 - Vila do Acarajó e são destacados os nomes de alguns moradores ou apelidos que são bastante

conhecidos na comunidade: Sebastião, professora Osmarina, João Araújo, Sabá, Gago, Arraia e Paula.

A região, inicialmente habitada pelos índios apotiungas da nação dos tupinambás, recebeu seu primeiro visitante em 1613, com a entrada dos franceses da expedição de Lavardiere no Amazonas. Em seguida veio Pedro Teixeira, que por ali passara levando a Jerônimo de Albuquerque, no Maranhão, a notícia da fundação de Belém. O município bragantino, entre Tury-açu e Caeté, fazia parte da capitania Gurupi, doada por Felipe III, de Espanha, em 1622, a Gaspar de Souza, Governador-Geral do Brasil. Em 1633, Álvaro de Souza, filho do Governador Geral, recorreu à Corte de Madri, por ter sido a mesma capitania transferida por Francisco Coelho de Carvalho a seu filho Feliciano Coelho de Carvalho e ali instalada a sede da capitania, com o nome de Vera Cruz, à margem direita do Rio Caeté, com a denominação de Souza, a sede foi transferida para a margem direita do rio Caeté, com a denominação de Sousa do Caeté. Confirmando a posse de Álvaro de Souza, a sede foi transferida para a margem direita do rio Caeté, sem alcançar, contudo, o progresso desejado, dado o desenvolvimento da cidade à margem esquerda do mesmo rio.

No século seguinte, em 1753, ao constatar que o núcleo estava em extinção, Francisco Xavier de Medonça Furtado, Governador do Grão-Pará, decidiu transferi-lo para o local onde hoje se encontra a sede do município, dando à vila criada o nome de Bragança. No mesmo ano, foi elevado a Município e revertido à Coroa.

Em 1753, elevado à categoria de cidade e sede do município com a denominação de Bragança, pela lei provincial nº 252, de 02/10/1854. Em divisão administrativa referente ao ano de 1911, o município é constituído do distrito sede. Assim permanecendo em divisão territorial datada de 1933. Em divisão territorial datada de 31/12/1936, o município aparece constituído de seis distritos: Bragança, Almoço, Alto Quatipuru, Benjamim Constant, Emboraí e Urumajó. Pelas leis estaduais n.º 137 e 38, de 05/10/1937, são criados os distritos de Carateteua, Mocajuba, Piabas e Recife e anexado ao município de Bragança. Pelo decreto-lei estadual nº 3131, de 10/10/1938, o distrito de Alta Quatipuru passou a denominar-se Tracuateua e o distrito de Mocajuba a denominar-se Nova Mocajuba. No quadro fixado para vigorar no período de 1939-1943, o município é constituído de 10 distritos: Bragança, Almoço, Emboraí, Nova Mocajuba, Piabas, Recife, Tracuaex-Alto Quatipuru e Urumajó. Pelo decreto-lei estadual nº 4505, de 30/12/1943, o distrito de

Benjamim Constant passou a denominar-se Tijoca. Sob o mesmo decreto acima citado o distrito de Recife a denominar-se Itapixuna. Em divisão territorial datada de 1/07/1950, o município é constituído de 10 distritos: Bragança, Almoço, Caratateua, Emboraí, Itapixuna, Nova Mocajuba, Piabas, Tijoca, Tracuateua e Urumajó. Pela lei estadual nº 2460, de 29/12/1961, desmembra do município Bragança os distritos de Emboraí, Itapixuna e Urumajó. Para formar o novo município com a denominação de Augusto Corrêa.

Em divisão territorial datada de 31/12/1963, o município é constituído de sete distritos: Bragança, Almoço, Caratateua, Nova Mocajuba, Piabas, Tijoca e Tracuateua. Assim permanecendo em divisão territorial datada de 1/06/1995. Pela lei estadual nº 5858, de 29/09/1994, desmembra do município de Bragança o distrito de Tracuateua. Elevado à categoria de município. Em divisão territorial datada de 15/07/1997, o município é constituído de cinco distritos: Bragança, Almoço, Caratateua, Nova Mocajuba e Tijoca. Em divisão territorial datada de 2005, o município é constituído de seis distritos: Bragança, Almoço, Caratateua, Nova Mocajuba, Tijoca e Vila do Treme.

Município de Bragança ("Pérola do Caeté", "Terra da Marujada", "Amazônia Atlântida")

Unidade Federativa: Pará	Código do Município: 1501709
Região: Norte	Fundação: 08/07/1613
Área: 2.091,930 km ²	Altitude: 19 m
Densidade: 54,13 hab/km ²	População: 118.678 hab (IBGE 2013)
Clima: Quente-úmido, média anual de 26° C	Gentílico: Bragantino(a)
Microregião: Bragantina	CEP: 68.600-000
Municípios Limites: Tracuateua e Augusto Corrêa	Distância de Belém: 220 km
Latitude: 01° 03' 13" S	Longitude: 46° 45' 56" W
Prefeito: João Nelson Pereira Magalhães (2013-2016)	

Fonte: IBGE, 2010.

A escola Américo Pinheiro de Brito fica localizada no município de Bragança, especificadamente na comunidade do América, acerca de 7 km da cidade. Na instituição escolar atuam quatro professores, além da responsável pela unidade educacional. Foi inaugurada em 14 de julho de 1982, na época do Prefeito Municipal Emílio Dias Ramos e quem governava o Estado era o Alacid da Silva Nunes. Na figura 04 observa-se a frente da referida escola.

Figura 4: Foto da frente da escola.



Fonte: Arquivo pessoal, março, 2016.

Sobre essa figura, vale ressaltar que as crianças ficam na porta de entrada da escola, mesmo quando o professor está em sala de aula, pois há um campo de futebol que fica bem em frente da escola, e acaba chamando a atenção dos alunos, porque outras crianças ficam brincando de bola e correndo ao redor da instituição.

Figura 5: Primeira visita do pesquisador.



Fonte: Arquivo pessoal, março, 2016.

A infraestrutura do prédio está constituída por uma (01) sala de aula com os computadores, uma (01) copa, e dois (02) banheiros. Vale ressaltar que todos os alunos pertencem à comunidade do América, e será construída uma nova escola, pois devido ser considerada oficialmente como uma comunidade quilombola, se tornou independente, ou seja, a escola não está anexa à outra instituição escolar. Durante a pesquisa de campo visitamos as classes que funcionam na escola conforme pode ser observado na figura 5.

A escola funciona nos turnos: matutino, atendendo da educação infantil (Pré I e II- multisseriado), intermediário (4º ao 5º ano- multisseriado), vespertino (multisseriado 1º ao 3º ano) e no período noturno a EJA (2ª e 3ª etapas-multisseriado). Observou-se que a escola não vincula suas atividades pedagógicas à educação quilombola e também deixa a desejar referente à formação do educador dentro dessas diretrizes, apesar de ter-se observado que a sala de aula é decorada com imagens sobre a valorização da cultura social quilombola e nesta faixa pendurada na janela da sala de aula destaca a formação de professores numa perspectiva étnico-racial conforme pode ser visto na figura 6.

Figura 6: Faixa na sala de aula sobre As Relações Étnico-raciais



Fonte: Arquivo pessoal, marco, 2016.

Conversei com a professora que lecionava no Pré I e Pré II, Vania Viana, que é efetiva do quadro funcional da SEMED (Secretaria Municipal de Educação), ela respondeu várias indagações referentes à questão da educação quilombola. A docente entrevistada disse que: “Esse ano de 2016 a escola Américo Pinheiro de Brito ficou de trabalhar a identidade da comunidade quilombola”.

Ao ser indagada com a seguinte pergunta sobre o currículo da escola, “inclui-se a ancestralidade, o trabalho, a estética, as lutas pela terra e pelo território e o desenvolvimento sustentável dessa comunidade”? Ela respondeu: “está dentro da proposta, mas não está sendo trabalhado como deveria”. Percebi que falta formação para o desenvolvimento eficaz da Educação Quilombola.

Quando perguntei se são criados mecanismos (reuniões, palestras, debates, apresentações) para maior integração entre a escola e a comunidade? A docente se manifestou dizendo que “Ainda não acontece, mas está dentro da proposta”.

Figura 7: Entrevista com a Professora Vania Viana.



Fonte: Arquivo pessoal, Março, 2016.

A docente afirmou que em relação à economia da comunidade: “os mais antigos trabalham na agricultura e os mais novos na pescaria”. Fiquei sabendo pela referida professora que não houve formação para os professores.

A respeito da metodologia, a professora trabalha com a oralidade e os recursos didáticos, há o livro didático que foi baixado da internet pelos professores em relação à temática: Pluralidade de Cores. Indaguei a respeito da Educação Quilombola, se trabalhava no decorrer do ano letivo esta questão, dando ênfase para a história e as manifestações culturais das comunidades quilombolas e se estavam contempladas no currículo, nos materiais didáticos da escola que oferece educação básica para a população quilombola? Ela me disse: “já vem sendo trabalhado”.

A avaliação até o 3º Ano é trabalhada os pareceres, e a partir do 4º Ano já se utiliza a avaliação. Vale ressaltar que a educadora continuará o seu trabalho em dois mil e dezessete.

Faça uma citação de algum autor que já foi citado, falando sobre o acesso da escola a políticas das relações raciais e analise as implicações que a professora está falando a partir do que acontece na escola. Quais as implicações disso para o desenvolvimento das relações raciais na escola?

Aspectos da cultura afro-brasileira precisam ser percebidos e explorados por todos e todas que participam do sistema educacional brasileiro, como estratégia para minimizar os preconceitos, as discriminações e o racismo que imperam na sociedade brasileira e atingem, sobretudo, estudantes negros e negras de nosso país. No

campo das políticas públicas educacionais, contamos com dois marcos legais importantes para a inclusão da população negra e, principalmente, a sua permanência no sistema educacional brasileiro: o Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica; e a Resolução CNE n 01/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. (BOTELHO, 2007: 34)

Percebe-se que a professora ressalta que o trabalho com a identidade quilombola ainda não foi colocado em prática, ocorrendo a partir deste pressuposto um conflito com o que determina a LDB 9.394/96 em seu artigo 26.

Em relação à alimentação escolar (merenda) oferecida na escola, foi decidida junto com a comunidade? A professora respondeu: “não, a decisão vem da SEMED”.

O corpo docente é formado por quatro educadores, e o pessoal de apoio é composto por dois serventes, dois vigias e um responsável.

Segundo a professora Antônia Santos da EJA (Educação de Jovens e Adultos): “uma educanda que não aceitou o vídeo (A menina bonita do laço de fitas), porque não se considera como quilombola”, confirmando o que Roseli Araújo mencionou em relação à existência de algumas famílias que não se identificam como quilombolas, em seu depoimento. A referida docente é contratada da SEMED (Secretaria Municipal de Educação), irá continuar na escola no ano de dois mil e dezessete e falou sobre o seu trabalho pedagógico no decorrer do ano letivo. Pode-se refletir que, algumas pessoas da comunidade investigada não se aceitam como quilombolas, como por exemplo, o caso da aluna acima que não concordou a assistir o vídeo, porque falta ser trabalhado o que determina a Lei 10.639/2003 de fato e de verdade.

A respeito de formação na Educação Quilombola, a docente Antônia Santos falou que não houve formação. Esta professora leciona na primeira e segunda etapa da EJA, no horário noturno, os alunos já são pais de famílias, que não tiveram a oportunidade de estudar durante a sua juventude. No início deste ano de dois mil e dezessete em uma de minhas idas à comunidade, acompanhei a professora em relação à matrícula dos alunos.

Figura 8: Entrevista com a Professora Antonia Santos



Fonte: Arquivo pessoal, novembro, 2016.

Fomos em busca dos alunos juntamente com outra pessoa que reside na América, e percorremos várias casas com o objetivo de estimular os senhores e senhoras a se matricularem, e observamos que alguns não queriam, pois justificavam que trabalhavam durante o dia. Algumas mulheres também justificaram o trabalho dentro de casa, ou seja, nas atividades domésticas e com os filhos.

Mas encontramos pessoas que estudaram o ano letivo de dois mil e dezesseis e desejavam continuar a estudar, e outras que queriam estudar pela primeira vez na escola. As pessoas desta comunidade são trabalhadoras e humildes, vivem com poucos recursos financeiros, são bem receptivas como é mostrado na figura seguinte:

Figura 09: A professora Antônia Santos indo a casa dos alunos para matricular.



Fonte: Arquivo pessoal, janeiro, 2017.

Em relação aos recursos didáticos trabalhados, ela disse que:

Não há nenhum material específico que dialogue com a realidade local, e sim, o livro didático, que é um recurso utilizado por outras escolas que não estão em área quilombola.

A educadora não falou do livro didático que foi baixado da internet pelos professores em relação à temática: Pluralidade de Cores como testemunhou a primeira professora entrevistada.

A metodologia é desenvolvida através de aula expositiva dialogada e a avaliação é através de trabalhos e provas. E perguntei a ela sobre a Educação Quilombola, se a história e as manifestações culturais da comunidade quilombola estão contempladas no currículo, nos materiais didáticos na escola que oferece educação básica para a população quilombola? Ela disse: “essas questões estão inseridas no currículo, mas os materiais didáticos até o momento não proporcionam que essas questões sociais sejam trabalhadas”.

Continuei a entrevistá-la, e perguntei se no currículo da escola se faz presente a ancestralidade, o trabalho, a estética, as lutas pela terra e pelo território e o desenvolvimento sustentável dessa comunidade? E tive a seguinte resposta: “fazem parte do currículo, mas não são trabalhados, pois falta formação”.

Indaguei a respeito das reuniões, palestras, debates e apresentações para maior integração entre a escola, e a comunidade, se são realizadas? A professora

ênfatizou que: “é realizada reuniões, mas falta muito ainda para integrar a escola e a comunidade”. Quando falei sobre a alimentação escolar oferecida na escola, se foi decidida junto à comunidade, obedecendo aos hábitos alimentares? Ela respondeu: “que vem da SEMED, sem consultar a comunidade.”

Esses mesmos resultados nos apontam o quanto os educadores e as educadoras encontram-se desatentos/as ao fato de que a educação, a raça e o gênero são relações imersas na alteridade. É preciso compreender que os sujeitos envolvidos no processo educacional – professores, professoras, alunos, alunas, pais e mães – constroem diferentes identidades ao longo da sua história de vida e profissional. A escola é um dos espaços que interfere e muito no complexo processo de construção das identidades. O tempo de escola ocupa um lugar privilegiado na vida de uma grande parcela da sociedade brasileira. Esse tempo registra lembranças, produz experiências e deixa marcas profundas naqueles que conseguem ter acesso à educação escolar. Tais fatores interferem nas relações estabelecidas entre os sujeitos e na maneira como esses vêm a si mesmos e ao outro no cotidiano da escola. (GOMES, 1996: 2)

Na fala das professoras dá para observar que falta mais conhecimento sobre educação quilombola no processo ensino aprendizagem, devido segundo as mesmas, falta de formação pela SEMED. Vale ressaltar que segundo Gomes (1996), os atores envolvidos no processo educacional, eles têm diferentes identidades no decorrer da sua história de vida e profissional. Cada pessoa tem uma experiência no decorrer da vida escolar, positivas ou negativas que interferem e influenciam no seu contexto social. As docentes entrevistadas, por exemplo, estudaram e se formaram, possuem as suas identidades, mas é importante frisar que elas tiveram a construção do conhecimento de forma crítica ou acrítica que interfere e influencia as suas opiniões na sociedade.

A professora Mirtes Carneiro, que ministra aulas no intermediário (4^o e 5^o anos), turma multisseriada, também falou que não houve formação. Os recursos didáticos utilizados é também o livro didático. Vale ressaltar que esta docente é negra e é contratada, não tem vínculo efetivo com a esfera municipal, e irá continuar no ano letivo de dois mil e dezessete, pois a comunidade gosta do seu trabalho.

Figura 10: Entrevista com a professora Mirtes Carneiro.



Fonte: Arquivo pessoal, novembro, 2016

Ela comentou que esse horário do intermediário, não tem muito rendimento, pois passa pelo almoço, e às vezes a escola não tem merenda, portanto segundo a professora: “tem que ter muito jogo de cintura”.

Em relação à metodologia desenvolvida no decorrer de suas aulas, é trabalhado a exposição dialogada, e perguntei sobre a Educação Quilombola, se é trabalhada nos conteúdos, e a mesma disse: “que é trabalhada de forma superficial”, ou seja, é abordado pouco sobre a temática, e sim mais os outros conteúdos das outras disciplinas. A avaliação é através de provas e trabalhos.

Questionei sobre a história e as manifestações culturais da comunidade, se estão contempladas no currículo, nos materiais didáticos da escola que oferece educação básica para a população quilombola? A professora disse o seguinte: “está inserido no currículo e há livros, mas falta formação para desenvolver este trabalho”.

Perguntei a respeito se no currículo da escola se faz presente também a ancestralidade, o trabalho, a estética, as lutas pela terra e pelo território e o desenvolvimento sustentável desta comunidade? A educadora comentou que: “está dentro da proposta curricular, mas tem que ter formação”.

Em relação aos mecanismos que são criados, tais como: palestras, reuniões, debates, apresentações com o objetivo de integração entre a escola, e a comunidade, a docente disse: “que ainda não acontece, mas está dentro da proposta curricular”.

A escola como um espaço sociocultural de diferentes saberes, práticas educativas e identidades, deve orientar as práticas pedagógicas e, conseqüentemente o próprio currículo para contemplar esta diversidade que se apresenta como processo histórico do nosso país, particularmente, no que tange a diversidade étnico-racial como característica da nossa sociedade. (DINIZ & SOUZA, 2016: 05)

Nota-se que no discurso das professoras falta uma integração entre a comunidade e a escola, e esta parceria tem que ter, pois o ambiente escolar é um espaço sociocultural de diferentes saberes, práticas educativas e identidades de acordo com a concepção de Diniz & Souza (2016). O currículo deve ser trabalhado com a finalidade de contemplar a inclusão de várias culturas que se formou no decorrer do processo histórico de construção das identidades e as práticas pedagógicas das professoras devem levar em consideração que o alunado tem os seus saberes culturais e precisam ser trabalhados e respeitados.

A respeito da merenda dos alunos que é oferecida, perguntei se foi decidida junto com a comunidade? E a mesma disse: “tem reunião com a comunidade sobre a merenda escolar”. Deu para perceber através da fala desta docente que o alimento das crianças é decidido com a comunidade, mas não é a resposta das outras professoras, que afirmaram que já vem decidido pela SEMED (Secretaria Municipal de Educação).

Entrevistei também o professor Paulo do Rosário Gonçalves, que é servidor efetivo, é negro, trabalhou no período da tarde com educandos do 1º ao 3º ano/9-multisseriado. Não irá continuar na comunidade- escola no ano letivo de dois mil e dezessete, devido muitas reclamações dos pais de alunos e segundo fui informado pela coordenação de Educação Quilombola da SEMED, o professor faltava muito.

Figura 11: Entrevista com o professor Paulo Gonçalves

Fonte: Arquivo pessoal, novembro,2016

Perguntei ao professor, em relação à formação na Educação Quilombola, e o mesmo disse que não houve. Ao perguntar sobre a metodologia e a avaliação como ocorria, ele me falou o seguinte: “trabalho os conteúdos a partir da realidade dos alunos, dando exemplos da comunidade, e a avaliação é através de provas e trabalhos em grupo”.

Os recursos didáticos que ele usa são o livro e o data-show, sendo que o primeiro não dialoga com a realidade local da comunidade. Ao perguntar sobre os conteúdos, se contemplava a história e as manifestações culturais das comunidades quilombolas se estão inseridas no currículo, nos materiais didáticos da escola que oferece educação básica para a população quilombola? Ele disse: “no currículo está inserido, mas nos livros didáticos não”.

Conversei a respeito do currículo, se faz presente também a ancestralidade, o trabalho, a estética, as lutas pela terra e pelo território e o desenvolvimento sustentável dessas comunidades? Ele falou que: “está dentro da proposta, mas faltam orientações como trabalhar”.

Perguntei se são criados mecanismos como: reuniões, palestras, debates e apresentações para maior integração entre a escola e a comunidade? e ele disse: “que são feitas reuniões, mas falta muito para uma boa integração”.

De modo geral, surgem algumas categorias estruturais, como racismo, desigualdade racial e discriminação direcionada à população negra, que impregnam a sociedade brasileira e, no que diz respeito à educação, infelizmente, a situação não é diferente. Entretanto, consideramos que a educação escolar, em uma perspectiva antirracista, não pode ser a transmissão acrítica dos conhecimentos que o Estado e as demais instituições dominantes consideram legítimas, seja por meio do currículo, seja por meio das práticas instituintes na escola. (COELHO & SANTOS, 2016: 118).

Na escola atualmente surgem termos que vêm prejudicar a população negra, tais como: racismo, desigualdade racial e discriminação. É preciso mudar este quadro caótico, pois o professor tem um papel fundamental em inibir conhecimentos que o Estado e as instituições dominantes consideram normais, sendo efetivados pelo currículo ou práticas designadas pela escola. O docente deve participar de formações sobre conhecimentos quilombolas com a finalidade de se capacitar para desconstruir práticas acríticas que não levam em consideração a cultura social dos negros.

A alimentação escolar que é oferecida na escola foi decidida junto com a comunidade, e obedece aos hábitos alimentares? E a resposta foi: “já vem planejada pela SEMED”.

No decorrer das minhas idas à escola, observei que as crianças se comportavam e estavam atentas para a explicação das professoras. Na hora da merenda, todas iam lanchar felizes, pois muitas das vezes se alimentam melhor na escola do que em casa.

Figura 12: Crianças se alimentando.



Fonte: arquivo pessoal, agosto, 2016.

Estive presente no dia que se comemorou a Consciência Negra na escola, e todos os professores participaram também os pais dos alunos e os alunos. O responsável pela escola era o professor Gilvan Velozo, que ministrou uma palestra a respeito da consciência negra. Eu participei falando um pouco sobre igualdade racial, e a relação escola versus comunidade.

Neste dia, cada professor deu a sua contribuição. O professor Paulo Gonçalves falou sobre o sofrimento dos negros no passado e passou uma parte de um filme que relatava como eles sofriam nas viagens de navio, pois eram acorrentados, a professora Mirtes Carneiro falou sobre a boneca de pano Abayomi, a docente Vania Viana não estava presente. A mãe de uma aluna dançou caracterizada de maneira africana como podemos ver na figura 13.

Figura 13: Representação por meio da dança no dia da Consciência Negra



Fonte: Arquivo pessoal, novembro, 2016

Figura 14: Palestra do professor Gilvan Velozo no dia da Consciência Negra.



Fonte: Arquivo pessoal, novembro, 2016

O responsável pela escola em 2016 é efetivo da SEMED, é graduado em Pedagogia, e tem especialização em Educação para Relações Étnico-raciais, é negro. A Secretaria Municipal de Educação pensou em lotar como responsável um professor que tenha especialização na área e que seja negro. Segundo relato de alguns moradores faltou mais empenho do referido professor, e observaram ausências no trabalho em que conseqüentemente refletiu na sua saída da escola.

Atualmente, a nova responsável pela escola é a professora Cássia do Socorro Reis da Silva, efetiva, graduada em História, tem especialização em Educação para Relações Étnico-raciais e é negra. Observei que a professora tem um bom diálogo com as pessoas desta comunidade.

Os servidores temporários dos serviços gerais são da própria comunidade, pois é importante que se dê vaga para os moradores que residem lá segundo informação da Roseti Araújo e há orientação destas contratações locais nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação

Básica. Quando a comunidade avalia que algum professor está faltando muito, eles vão à SEMED reclamar sobre o trabalho do educador.

Figura 15: Aluna da escola representando a boneca Abayomi.



Fonte: Arquivo pessoal, novembro, 2016

A educanda caracterizada de boneca negra de pano Abayomi, acima na foto, desfilou para os participantes e a professora Mirtes falava sobre o histórico desta boneca que enriqueceu o evento no decorrer da apresentação da aluna.

Segundo a professora Mirtes a boneca Abayomi, seria para acalantar as crianças africanas durante as viagens a bordo dos navios no transporte entre África e Brasil. As mães africanas rasgavam suas saias e a partir delas criavam pequenas bonecas feitas de trança ou nó, que serviam como amuleto de proteção. Essas bonecas são símbolo de resistência e seu nome significa “Encontro Precioso”.

Com as entrevistas realizadas com os professores, pude diagnosticar que a Educação Quilombola não é trabalhada como deveria ser, pois não tiveram formação para desenvolver um excelente trabalho. Está faltando mais políticas públicas nesta temática ressaltada.

Diante da realidade da educação e da escola brasileira e do quadro de desigualdades raciais e sociais do Brasil já não cabe mais aos educadores e às educadoras aceitarem a diversidade étnico-cultural só como mais um desafio. A nossa responsabilidade social como cidadãs e cidadãos exige mais de nós. Ela exige de todos nós uma postura e uma tomada de posição diante dos sujeitos da educação que reconheça e valorize tanto as semelhanças quanto as diferenças como fatores imprescindíveis de qualquer projeto educativo e social que se pretenda democrático. (GOMES & SILVA, 2002, p. 30)

De acordo com a citação das autoras acima, a escola deve possibilitar e garantir a formação continuada de professores sobre a diversidade étnico racial especificamente para aqueles docentes que atuam em comunidades quilombolas. Embora esta formação muitas das vezes não aconteça, devido questões políticas, pedagógicas e desestímulo dos próprios professores.

As diversidades que fazem parte de nosso contexto social de vida e escolar devem ser trabalhadas pelas professoras de forma que venha contribuir para a aceitação da identidade do educando. Os educadores precisam aprofundar os conhecimentos sobre a temática para que tenham condições de explorar de maneira certa as questões que serão discutidas no decorrer da aula sobre a diversidade, e proporcionar ao aluno que tenha um olhar diferenciado e não preconceituoso.

O trato da diversidade não pode ficar a critério da boa vontade ou da intuição de cada um. Ele deve ser uma competência político-pedagógica a ser adquirida pelos profissionais da educação nos seus processos formadores [...] (GOMES & SILVA, 2002, p. 29-30).

As autoras Gomes e Silva (2002) ressaltam que a questão da diversidade não pode ser renegada, e sim o educador no seu processo de formação necessita adquirir conhecimento para posteriormente desenvolver as suas práticas pedagógicas. As professoras que atuam no quilombo da América necessitam urgentemente de formação para fortalecer as suas práticas pedagógicas inerentes à educação quilombola.

É uma escola que está inserida em uma localidade remanescente quilombola, mas observei conversando com alguns moradores que falta diálogo entre escola e comunidade, pois é preciso uma parceria entre ambas.

Alguns depoimentos de moradores da comunidade, a senhora Sebastiana Lima Moraes, nasceu nesta comunidade, tem 28 anos, trabalhava na casa de família e estudou até a oitava série (nono ano), devido a falta de transporte e a constituição de família. Ao perguntar sobre a identidade quilombola, a mesma relatou o seguinte: “antigamente não se aceitavam, mas a partir do momento que a comunidade passou a ser considerada oficialmente, teve mais aceitação. “Em relação à parceria da escola e a comunidade, a mesma enfatizou que não é tão boa.

A senhora Ana Cristina Pinheiro da Costa, 25 anos, tem Ensino Médio completo e a senhora Vanda Cleia Lima Moraes, 36 anos, estudou até a quinta série (sexto ano), criticaram a identidade quilombola, pois segundo as mesmas não teve

nenhum benefício. Em relação à interação escola e comunidade, as mesmas concordaram em dizer que: “a escola é problemática, mas no ano de 2015 foi excelente, muitas pessoas eram unidas, e esperamos que a escola melhore”.

Como se pode perceber pelas falas das mulheres da comunidade, falta mais engajamento entre os pais dos alunos e os servidores da escola, pois se a escola tiver uma boa relação com a comunidade, com certeza se terá mais entendimento e compreensão no decorrer do ano letivo.

Vale ressaltar que muitas das vezes os professores têm resistência às mudanças, pois precisam ter formação que venha capacitá-los a trabalhar com a educação quilombola, porque estão inseridos em um local em que a educação inclusiva e racial deve ser trabalhada de forma que os educandos venham ter consciência que as suas identidades sejam valorizadas e assumidas por eles, e não se rebelar contra a sua cor, porque assim fazendo estão se discriminando a si mesmos.

Em relação à formação que é de suma importância para o aperfeiçoamento docente, entrevistei a coordenadora responsável pela Educação Quilombola da SEMED, Elizabeth Conde, que é licenciada em Letras, habilitação em Língua Portuguesa, tem especialização em Educação para Relações Étnico-raciais e mestrado em Saberes Culturais e Educação Amazônica.

Fiz algumas perguntas, tais como: se já houve uma capacitação de gestores da Secretaria e das escolas para implementação das diretrizes curriculares nacionais para a Educação Escolar Quilombola? Ela disse: “Está em processo de orientação”.

Em relação ao projeto político pedagógico das Escolas Quilombolas e das Escolas que recebem alunos quilombolas, questionei se foram elaborados ou reformulados atendendo as DCN's para a Educação Escolar Quilombola? Ela ressaltou que a SEMED está orientando no momento.

A formação de professores para a Educação Escolar Quilombola, proposta pelo município, atende as DCN's para a Educação Escolar Quilombola? a coordenadora comentou que: “sim, a SEMED está tentando proporcionar uma formação de aperfeiçoamento para os professores, e buscando parcerias.”

Ao indagar a respeito da formação de professores, no projeto político pedagógico e no currículo propostos pelo município, estão presentes temas como: ensino de ciências, fundamentos históricos, sociológicos, antropológicos políticos,

filosóficos e artísticos? Através da memória vem contemplar segundo a entrevistada Elizabeth Conde.

O município já recebeu o kit quilombola fornecido pelo Ministério da Educação? Ela disse que não. Aproveitei para perguntar se na capacitação, o município conta com a parceria das instituições de Ensino Superior, como acontece essa parceria? Ela disse que: “parceria acontece com o GERA da UFFA - Campus Bragança e está em processo de diálogo. “Ela disse que não tem transporte para levar os alunos, devido morarem próximo da escola”.

Posso elencar alguns pontos positivos sobre o estudo realizado, tais como: a participação dos professores nas entrevistas, a colaboração das pessoas da comunidade em responder algumas perguntas, a participação da líder comunitária, do responsável da escola em deixar que eu viesse desenvolver este estudo e da coordenadora da Educação Quilombola na SEMED em ajudar-me com alguns esclarecimentos inerentes ao sucesso da pesquisa.

Em relação a pontos negativos, lembro que quando quis entrevistar uma senhora, ela não quis responder, devido ser contra a identidade quilombola, ou seja, ela não se aceita, faz parte das nove famílias que não se aceitam de acordo com informações da senhora Roseti Araújo.

As entrevistadas da comunidade não aceitaram ser fotografadas, apenas o nome completo e outras informações. Ao acompanhar a professora que trabalha com a Educação de Jovens e Adultos até a casa das pessoas com o objetivo de convidá-las para voltar a estudar foram tiradas algumas fotos.

Conclui-se com o andamento e término da pesquisa sobre o objeto de estudo em relação à prática docente a respeito da Educação Quilombola, que os professores entrevistados da referida escola pesquisada, não desenvolvem um trabalho com atividades adequadas a esta temática, devido à falta de formação, e a coordenadora em sua fala deixou claro que a formação será possibilitada no decorrer do tempo, como iniciativa este ano, acontecendo na jornada pedagógica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma comunidade quilombola é e sempre será importante para o pesquisador, pois a mesma apresenta uma parte da cultura do povo brasileiro. É preciso que haja uma conscientização em relação à questão quilombola, porque mesmo no século XXI, encontramos preconceitos para com os afrodescendentes.

Muito precisa ser feito ainda na comunidade remanescente do América, a minha pesquisa vem somar com futuros trabalhos que com certeza serão realizados nesta localidade, pois penso que o homem não é um ser com pensamentos inertes e sim, em constante transformação, ou seja, sempre haverá fatos novos a serem conhecidos.

Fui motivado a pesquisar sobre como os professores trabalhavam a questão da Educação Quilombola em uma comunidade quilombola remanescente chamada América no município de Bragança-Pará para poder conhecer essa prática pedagógica, mesmo porque desde a Constituição Federal de 1988 várias propostas educacionais foram consolidadas com o objetivo de garantir a qualidade de vida dos povos do campo, atribuindo-se respeito às suas necessidades e especificidades diferenciadas.

É importante comentar que, não analisei apenas a escola, mas também conversei com a comunidade, tirei fotos de alguns moradores, de algumas casas como foi registrado na figura abaixo. A escola deveria estar ligada com a comunidade e devem andar juntas.

Figura 16: Casa das pretas.



Fonte: Arquivo pessoal, março, 2017.

A escola quilombola deve estar atenta aos sujeitos em seus territórios e à organização social e cultural da comunidade, tendo legislação específica com a finalidade de articular outros dispositivos legais garantindo a educação no e para o lugar.

Os remanescentes quilombolas que foram também sujeitos da pesquisa juntamente com os professores e a coordenadora da Educação Quilombola foram reconhecidos como população tradicional que vivem em estreita relação com a terra e no decorrer da história vêm através de lutas preservando a sua cultura e garantindo os seus direitos. A comunidade tem seu espaço para reuniões da associação da comunidade remanescente e ações beneficentes conhecido como “Casa das Pretas”

Outra questão que deriva dessa mesma vertente é o conhecimento das leis, dos direitos e deveres para o fortalecimento comunitário, sendo essencial para os povos do campo. Para tanto a Educação do Campo pode contribuir com mudanças fundamentais no currículo que possibilitam a estes povos e comunidades problematizarem sua própria experiência, suas práticas culturais, sociais e econômicas direcionadas ao direito de acesso a terra, no sentido primordial que essas comunidades lhe conferem, ou seja, ao entendimento de terra enquanto território socialmente ocupado.

Deve ser planejado um projeto político pedagógico por todos os atores sociais que vivenciam a escola que contemple o contexto social daqueles sujeitos do campo com foco na problematização da realidade em que estão inseridos.

Identificar os sujeitos quilombolas como pessoas que vivem no campo, e não devemos atribuir uma nova identidade, mas denunciar a opressão que estão constantemente subordinados.

Vivemos no território amazônico, com rios, florestas, e muitas das vezes deixamos o campo, devido à falta de oportunidades para irmos para cidade procurar melhores condições de vida, e esse fator colabora para uma negação da nossa identidade cultural.

As nossas raízes culturais não podem ser negadas, é essencial que haja a efetivação de políticas públicas que venham ajudar no combate à discriminação não só racial, mas todas as discriminações que incomodam as pessoas. Temos que saber em quem votar, verificar o perfil do candidato, a sua trajetória política com o objetivo que o mesmo venha lutar pelas causas sociais.

Em muitas cidades do Brasil várias comunidades quilombolas já foram reconhecidas oficialmente, mas muito precisa ser feito nas comunidades que foram e ainda não foram reconhecidas. Ainda há preconceito em relação a várias questões na nossa sociedade, não só a cor da pele.

A comunidade quilombola da América, localizada em Bragança, Estado do Pará, contribui para o fortalecimento da identidade afrodescendente, pois como foi observado em um dos capítulos, as pessoas se identificam como quilombolas e uma minoria que não se identifica, informação dada pela líder comunitária Rosete Araújo.

Em relação à escola pesquisada no que se refere ao trabalho pedagógico dos professores a respeito da Educação Quilombola, falta formação para estes professores e determinação por eles de procurar se aperfeiçoar sobre esta temática, não esperando apenas do governo por formação, mas se empenhando a conhecer mais e a partir desse saber, construir com os educandos uma sociedade mais conhecedora das suas raízes culturais.

A escola pode ser entendida como um espaço de aprendizagem que interfere na construção das identidades dos sujeitos, pois é um ambiente educacional de formação e faz parte de um processo educativo amplo em que os alunos estão para serem formados de forma que venham conhecer a cultura negra como deve ser verdadeiramente ensinada e não segregar e reproduzir conhecimentos alienantes.

As questões étnicas raciais ao serem abordadas não ocorrem apenas por oposição a cor branca, mas sim, devido aos conflitos e troca de conhecimentos entre as pessoas, permitindo um consenso ou não entre os indivíduos.

Considerando que a escola que investiguei tem uma estrutura pequena, não apresentando conforto para o aluno, apenas uma sala de aula, tendo o professor que trabalhar com alunos de várias séries, que vem estudar muitas das vezes mal alimentados, enfrentando problemas de pais separados e outros fatores que contribuem para um rendimento não totalmente satisfatório. A partir deste pensamento, precisamos entender que o professor tem um grande desafio em trabalhar diariamente com esses alunos, que muitas das vezes são marginalizados pela sociedade por intermédio do preconceito racial.

Vale ressaltar também que, a não formação afirmada pelos professores nos faz refletir que, os mesmos desconhecem como poderiam dialogar com o alunado sobre a diversidade cultural e acabam negando a existência desta diversidade que impera dentro da escola.

Os docentes que trabalham nesta comunidade foram formados de forma a reproduzir o pensamento dominante e quando se deparam com a questão da diversidade cultural que se apresenta em nossa sociedade atualmente há um conflito de ideologia dentro de si.

A formação é muito importante aos educadores, pois possibilitará a eles que venham fazer uma reflexão sobre o fazer pedagógico e proporcionar aos alunos e a si mesmos um novo olhar a respeito da educação quilombola.

Há desafios a serem superados em relação à questão racial, tais como: reformular o currículo; novas metodologias de ensino na questão étnica; a formação docente; relação professor aluno. Estes desafios sendo superados com certeza a diversidade cultural e étnica será valorizada como deve ser na escola.

É essencial conhecer como as relações raciais acontecem no interior da escola, pois nela as relações sociais são marcadas e estruturadas no processo de socialização. Os comportamentos dos alunos são mudados e moldados, com o objetivo de construir a identidade cultural.

A escola enquanto instituição que é responsável em organizar, transmitir e socializar o conhecimento e a cultura passou a disseminar uma visão dos africanos e afro- descendentes totalmente negativa para a sociedade brasileira. Esta situação faz com que o próprio negro sinta dificuldade em reconhecer-se como afro-brasileiro.

Quero externar a minha preocupação com a Educação, pois somos professores que formamos cidadãos para serem inseridos no mercado de trabalho e serem conhecedores do seu contexto social. Então, temos que ser comprometidos com o nosso dever e sempre estarmos buscando através de qualificações aprender mais para darmos o nosso melhor na área educacional.

As crianças desta escola que desenvolvi a minha pesquisa, são carentes, moram nas proximidades da escola, e quando não estão na escola no horário determinado, geralmente aparecem na escola para olhar pela porta de entrada as outras crianças que estão estudando.

É uma comunidade muito simples, recebem o visitante muito bem em suas casas e colaboram em responder as perguntas que são feitas pelo pesquisador. Penso que é de fundamental importância que os atores envolvidos na pesquisa ajudem no desenvolvimento da mesma respondendo o que acontece de fato em relação ao objeto pesquisado.

A Lei 10.639/03, que garante a obrigatoriedade da História e Cultura afro-brasileira e Africana nas redes de ensino brasileiras, foi uma ação afirmativa por parte do governo federal que veio a contribuir na formação dos educandos em todos os níveis de ensino, mas ainda muitas vezes há uma falta de comprometimento por parte dos professores e educandos com a questão. Vale enfatizar que recentemente esta Lei foi abolida da LDB 9.394/96 através de uma Emenda Constitucional. Penso que a retirada desta Lei, prejudicará os nossos discentes enquanto formadores de opiniões.

As formações para os professores acontecem nos encontros, jornadas pedagógicas, cursos e minicursos, mas a temática quilombola ainda é muito escassa em relação a sua importância que representa para a sociedade brasileira como um todo.

A jornada pedagógica deste ano de dois mil e dezessete, realizada pela Secretaria Municipal de Educação de Bragança, contempla em sua programação a Educação Quilombola. É de suma importância essa preocupação da secretaria em proporcionar formação para os educadores que ministram aulas em comunidades quilombolas. Confirma o que a coordenadora Elizabeth Conde falou sobre formação para os educadores anteriormente.

O povo brasileiro precisa de educadores comprometidos com a educação, que ajude formar cidadãos críticos e que estes possam contribuir com a construção de uma sociedade aberta ao diálogo e determinada a combater qualquer tipo de discriminação.

Portanto, a educação quilombola deve ser valorizada e trabalhada pelos educadores de forma a esclarecer o que aconteceu no passado para poder entender o presente. Esclarecendo a cultura afro-brasileira e africana, suas definições, costumes, princípios e etc.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. PEREIRA, Amilcar Araújo. **O movimento negro contemporâneo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- ANDRADE, Maria Regina; DI PIERRO, Clara Maria. **A Educação na Reforma Agrária em Perspectiva: uma avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. São Paulo: Ação Educativa, 2004.
- ANNA CAROLINA SALGADO JARDIM; VIVIANE SANTOS PEREIRA. **METODOLOGIA QUALITATIVA: É POSSÍVEL ADEQUAR AS TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS AOS CONTEXTOS VIVIDOS EM CAMPO?** *Porto Alegre, 26 a 30 de julho de 2009, Sociedade Brasileira de Economia, Administração e Sociologia Rural*.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da Prática Escolar**. Editora Papyrus, 2015.
- ARANHA, M. L. A. **A história da Educação e de Pedagogia Geral do Brasil**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2008.
- Brandão, Carlos Rodrigues. **Entre Paulo e Boaventura algumas aproximações entre o saber e a pesquisa**. São Paulo: Editora Cortez, 2003.
- Brandão, Carlos Rodrigues. **Entre Paulo e Boa Ventura algumas aproximações entre o saber e a pesquisa**. 2004.
- _____. **A Clara Cor da Noite Escura**. Ed. da UCG; Goiás, EDUFU; Uberlândia, 2009, p.23.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer Nº CNE/CP 003/2004**. Publicado no Diário Oficial da União de 19/5/2004.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil?LEIS/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 18 jan.2010. In: ROCHA, Helena do Socorro Campos da. (Org) **Questões etnicorraciais: estudos de caso no IFPA**. In: Propostas Metodológicas para o Ensino da Geografia Adequada à Lei 10.639/2003 em turmas de Ensino Médio. REZENDE, Camila Carreira de, 1ª Ed. Belém: IFPA, 2010.
- BENJAMIN, Walter. **Escritos sobre mito e Linguagem**. São Paulo: Duas cidades, Ed. 34, 2011.
- CANDIDO, Antônio. **Os parceiros do Rio Bonito**. Edição 8ª. São Paulo: Editora 34, 1997.288p
- CALDART, Roseli Salete. **Por Uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção**. In: Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.
- CALAZANS, Maria Julieta Costa. **Para compreender a Educação do Estado no meio rural**. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (coords). Educação e Escola No Campo. São Paulo: Papyrus, 1993.
- CARNEIRO, Edison. **O quilombo dos Palmares**. 4. ed. São Paulo: Editora Nacional,

1988.

CHAGAS, Míriam de Fátima. **A Política do Reconhecimento das Comunidades dos Quilombos** – Horizontes Antropológicos. Porto Alegre, ano 7, nº 15, julho de 2001.

CEDEFES. Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva (Organizadores).

Comunidades quilombolas no século XXI: História e resistência. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores** – Pará, 1970 – 1989. Belo Horizonte: Mazza Edições; Belém: Editora Unama, 2006.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SANTOS, Raquel Amorim dos. **Política Curricular e Relações Raciais: O Estado da Arte nas Produções da Anped.** Revista @rquivo Brasileiro de Educação, Belo Horizonte, v. 4, n. 8, mai- ago, 2016.

DINIZ, Wagner Berto dos Santos; SOUZA, Wallace G. Ferreira de. **DO QUILOMBO À ESCOLA: educação Étnico Racial e a proposta pedagógica da E.E.E.F.M João Lelys** – Livramento-PB, impressões e apontamentos iniciais. III CONEDU, 2016. Disponível em <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos>. Acesso em 17 de jul 2017

_____ & MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. **Educação para a diversidade: olhares sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

DÓRIA, Siglia Zambrotti. **A Luta pela Terra – os remanescentes do quilombo do Rio das Rãs.** Boletim Informativo – NUER, nº 1, v. 1, 1996.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e Ideologia.** São Paulo. Editora Ática, 4ª ed., 1995.

FREITAS, Décio. **Palmares: A Guerra dos Escravos.** 4ª ed. Editora Graal. Rio de Janeiro. 1982.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6ª Edição. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GEERTZ, Clifford. **Obras e vidas: o antropólogo como autor.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas.** Editora LTC. 1989.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. O desafio da diversidade In: Experiências étnico-culturais para a formação de professores. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 13-33, 2006.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha B. Gonçalves. O desafio da diversidade. In: _____. (Org.). **Experiências étnico-culturais para formação de professores.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 13-33.

GOMES, Nilma Lino. Educação, Raça e Gênero: Relações Imersas na Alteridade. Cadernos pagu (6 - 7). 1996 pp.67-82.

LARCHERT, Jeane Martins e OLIVEIRA, Maria Waldenez de. **Panorama da**

Educação Quilombola no Brasil. Políticas Educativas, Porto Alegre, v. 6, n.2, p.44-60, 2013 – ISSN: 1982-3207

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1996.

LEITE, Ilka Boaventura. B. O Projeto Político Quilombola: desafios, conquistas e impasses atuais. **Revista de Estudos Feministas**. vol.16, nº 3, Florianópolis, set/dez, 2008.

MALINOWSKI, Bronislaw Kasper. **Argonautas do Pacífico Ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné**. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MATTOS, CLG., and CASTRO, PA., orgs. **Etnografia e educação: conceitos e usos [online]**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. Autores. 298 p. ISBN 978-85-7879-190-2. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

MARQUES, Marta Inez Medeiros. **Lugar do Modo de Vida Tradicional na Modernidade**. IN: O Campo no Século XXI – território de vida, luta e de construção da justiça social. São Paulo: Editora Casa Amarela, e Editora Paz e Terra, 2004.

MOEHLECKE, Sabrina. Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009

MOURA, Clovis (org.). **Os quilombos na dinâmica social do Brasil**. Maceió: EDUFAL, 2001.

PEIRANO, Marisa. **A favor da etnografia**. Rio de Janeiro: Relume- Dumará, 1995.

PERUTTI, Daniela Carolina. **Os quilombolas e o placar das titulações**. Fórum (São Paulo. 2001), v. 80, p. 80, 2009.

Resolução CNE n. 08 de 20/12/2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

ROCHA, Helena do Socorro Campos da. (Org) **Questões etnicorraciais: estudos de caso no IFPA**. In: Propostas Metodológicas para o Ensino da Geografia Adequada à Lei 10.639/2003 em turmas de Ensino Médio. REZENDE, Camila Carreira de, 1ª Ed. Belém: IFPA, 2010.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho da. **Ética e Imagem: relato de um percurso**. Revista Antropológicas, ano 13, vol. 20, 2009: 263-292.

SANTOS, Simone. **Currículo, relações raciais e cultura afro-brasileira**. Boletim 20, outubro 2006.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23ª Ed. SP: Cortez, 2009.

SALTO PARA O FUTURO. **Educação Quilombola**. Boletim 10, junho de 2007.

APÊNDICE



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado (a) para colaborar com a pesquisa intitulada **Prática Docente, Saberes Culturais e Educação Quilombola: Estudo da experiência da Escola Municipal Américo Pinheiro de Brito na Comunidade Quilombola do América- Bragança-Pará** desenvolvida por Peterson Francisco de Almeida Pantoja e orientada pelo prof. Dr. Salomão Antonio Mufarraj Haje a quem poderei contatar/consultar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone nº (91) 98100-7577 ou e-mail salomao_haje@yahoo.com.br.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo e estou ciente que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos a ética e rigor acadêmico. Minha colaboração se fará por meio de entrevista a ser gravada a partir da assinatura desta autorização. Estou ciente de que, caso eu tenha dúvida ou me sinta prejudicado (a), poderei contatar o pesquisador responsável ou seu orientador.

Bragança-Pa. 20 de abril de 2016.

Rosete do Socorro Melo do Prado
Assinatura do(a) participante:

Peterson Francisco de A. Pantoja
Assinatura do(a) pesquisador (a):

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado (a) para colaborar com a pesquisa intitulada **Prática Docente, Saberes Culturais e Educação Quilombola: Estudo da experiência da Escola Municipal Américo Pinheiro de Brito na Comunidade Quilombola do América- Bragança-Pará** desenvolvida por Peterson Francisco de Almeida Pantoja e orientada pelo prof. Dr. Salomão Antonio Mufarraj Haje a quem poderei contatar/consultar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone nº (91) 98100-7577 ou e-mail salomao_haje@yahoo.com.br.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo e estou ciente que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos a ética e rigor acadêmico. Minha colaboração se fará por meio de entrevista a ser gravada a partir da assinatura desta autorização. Estou ciente de que, caso eu tenha dúvida ou me sinta prejudicado (a), poderei contatar o pesquisador responsável ou seu orientador.

Bragança-Pa. 10 de maio de 2016.

Vanessa Elcia de Lima Moraes
Assinatura do(a) participante:

Peterson Francisco de A. Pantoja
Assinatura do(a) pesquisador (a):



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado (a) para colaborar com a pesquisa intitulada **Prática Docente, Saberes Culturais e Educação Quilombola: Estudo da experiência da Escola Municipal Américo Pinheiro de Brito na Comunidade Quilombola do América- Bragança-Pará** desenvolvida por Peterson Francisco de Almeida Pantoja e orientada pelo prof. Dr. Salomão Antonio Mufarraj Haje a quem poderei contatar/consultar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone nº (91) 98100-7577 ou e-mail salomao_haje@yahoo.com.br.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo e estou ciente que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos a ética e rigor acadêmico. Minha colaboração se fará por meio de entrevista a ser gravada a partir da assinatura desta autorização. Estou ciente de que, caso eu tenha dúvida ou me sinta prejudicado (a), poderei contatar o pesquisador responsável ou seu orientador.

Bragança-PA 05 de março de 2016.

Rafaela do Socorro de Lima

Assinatura do(a) participante:

Peterson Francisco de A. Pantoja

Assinatura do(a) pesquisador (a):

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado (a) para colaborar com a pesquisa intitulada **Prática Docente, Saberes Culturais e Educação Quilombola: Estudo da experiência da Escola Municipal Américo Pinheiro de Brito na Comunidade Quilombola do América- Bragança-Pará** desenvolvida por Peterson Francisco de Almeida Pantoja e orientada pelo prof. Dr. Salomão Antonio Mufarraj Haje a quem poderei contatar/consultar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone nº (91) 98100-7577 ou e-mail salomao_haje@yahoo.com.br.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo e estou ciente que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos a ética e rigor acadêmico. Minha colaboração se fará por meio de entrevista a ser gravada a partir da assinatura desta autorização. Estou ciente de que, caso eu tenha dúvida ou me sinta prejudicado (a), poderei contatar o pesquisador responsável ou seu orientador.

Bragança-PA 10 de maio de 2016.

Assisritins Pereira da Costa

Assinatura do(a) participante:

Peterson Francisco de A. Pantoja

Assinatura do(a) pesquisador (a):



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado (a) para colaborar com a pesquisa intitulada **Prática Docente, Saberes Culturais e Educação Quilombola: Estudo da experiência da Escola Municipal Américo Pinheiro de Brito na Comunidade Quilombola do América- Bragança-Pará** desenvolvida por Peterson Francisco de Almeida Pantoja e orientada pelo prof. Dr. Salomão Antonio Mufarraj Haje a quem poderei contatar/consultar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone nº (91) 98100-7577 ou e-mail salomao_haje@yahoo.com.br.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo e estou ciente que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos a ética e rigor acadêmico. Minha colaboração se fará por meio de entrevista a ser gravada a partir da assinatura desta autorização. Estou ciente de que, caso eu tenha dúvida ou me sinta prejudicado (a), poderei contatar o pesquisador responsável ou seu orientador.

Bragança-PA, 15 de junho de 2016.

Elizabeth Conde de Moura

Assinatura do(a) participante:

Peterson Francisco de A. Pantoja

Assinatura do(a) pesquisador (a):

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado (a) para colaborar com a pesquisa intitulada **Prática Docente, Saberes Culturais e Educação Quilombola: Estudo da experiência da Escola Municipal Américo Pinheiro de Brito na Comunidade Quilombola do América- Bragança-Pará** desenvolvida por Peterson Francisco de Almeida Pantoja e orientada pelo prof. Dr. Salomão Antonio Mufarraj Haje a quem poderei contatar/consultar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone nº (91) 98100-7577 ou e-mail salomao_haje@yahoo.com.br.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo e estou ciente que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos a ética e rigor acadêmico. Minha colaboração se fará por meio de entrevista a ser gravada a partir da assinatura desta autorização. Estou ciente de que, caso eu tenha dúvida ou me sinta prejudicado (a), poderei contatar o pesquisador responsável ou seu orientador.

_____ de _____ de _____

Assinatura do(a) participante:

Assinatura do(a) pesquisador (a):