



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA/ UNEB

Pró- Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação/ PPG

Departamento de Ciências Humanas/ DCH-IV

Mestrado Profissional em Educação Diversidade/ MPED

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: identidade étnico-racial das Comunidades
Quilombolas de Paus Altos e Gavião - Antônio Cardoso - Bahia**

Cleves de Oliveira Serra

Jacobina – Bahia
2017

CLEVES DE OLIVEIRA SERRA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: identidade étnico-racial das Comunidades
Quilombolas de Paus Altos e Gavião - Antônio Cardoso - Bahia**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade - MPED – UNEB - Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas Campus IV – Jacobina, no âmbito de Linha de Pesquisa II – Cultura escolar, docência e diversidade, como requisito para obtenção de título de Mestre em Educação e Diversidade.

Orientadora: Prof.^a Dra. Carmélia Aparecida Silva Miranda

Jacobina – Bahia
2017

FOLHA DE APROVAÇÃO

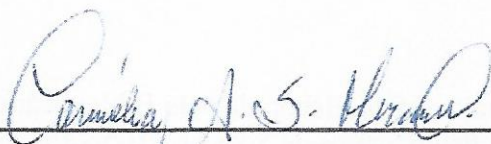
CLEVES DE OLIVEIRA SERRA

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL DAS COMUNIDADES
QUILOMBOLAS DE PAUS ALTOS E GAVIÃO-ANTÔNIO CARDOSO-BA

Dissertação defendida aos membros da banca examinadora, e ao colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade – MPED, da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas – Campus IV, para obtenção do título de Mestre em Educação e Diversidade.

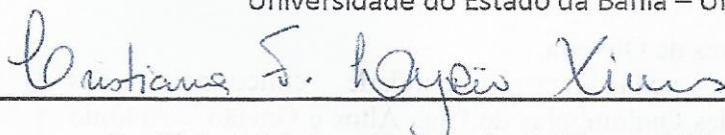
Dissertação defendida em: 07/08/2017

BANCA EXAMINADORA DE DEFESA



Orientador: Prof.^a Dr.^a Carmélia Aparecida Silva Miranda

Universidade do Estado da Bahia – UNEB



Prof.^a Dr.^a Cristiana Ferreira Lyrio Ximenes (Membro interno)

Universidade do Estado da Bahia – UNEB



Prof.^a Dr.^a Marta Lícia Teles Brito de Jesus (Membro externo)

Universidade Federal da Bahia – UFBA

Jacobina – BA

2017

Dedico este texto dissertativo, especialmente, aos/as professores/as e estudantes das Escolas Municipais Terezinha Neuman, Eraldo Tinoco e Santa Rita e aos moradores das comunidades quilombolas de Paus Altos e Gavião, povo sofrido, porém persistente que, mesmo diante de tantas adversidades, tem como símbolo: a alegria.

À minha família, minha mãe Edinha, meu pai Eraldo, meu irmão Cacau e meu filho, negro lindo, Cauã Cazumbá.

AGRADECIMENTOS

Agradeço as forças espirituais e materiais que me conduziram a mais esse degrau em minha caminhada.

A minha família e, especialmente, ao meu filho pela compreensão às ausências nos momentos das brincadeiras e por não estar tão próximo, colaborando em sua vida escolar.

À cidade de Jacobina, cidade do pôr do sol mais lindo da Bahia, pelo seu acolhimento e receptividade.

Ao Programa de Pós-Graduação – PPG - Departamento De Ciências Humanas - DCH IV - Jacobina, Mestrado Profissional Em Educação Diversidade – MPED por nos acolher e mostrar que é possível um Programa de Mestrado no Sertão.

Aos/as Professores/as do MPED pela dedicação e incentivos diante de tantas incertezas no cenário social/político/econômico que o Brasil atravessa. Obrigado pela alegria, pelo sorriso, que nos fez rir e também chorar, mas após o choro do parto, nos enchemos de esperança e isso nos fez acreditar, sobretudo, que a Educação Básica pode sim, conviver harmoniosamente com o Ensino Superior e, juntos podem colaborar mutuamente por uma educação pública de melhor qualidade. Obrigado, Educadores!

À professora e orientadora Dra. Carmélia Aparecida Silva Miranda, pela paciência, pelo cuidado ao dizer-me que o caminho não era aquele que eu estava seguindo, pela sensibilidade e pela condução durante todo o percurso das orientações da pesquisa.

Aos colegas da turma 2015.2 do MPED, pessoas maravilhosas, amigas, colaboradoras e atenciosas. Foi um privilégio ter convivido com vocês. Essa turma ficou marcada pelo companheirismo, pois não havia vaidades, havia, portanto, um sentimento de partilha e de ajuda mútua. Foram várias as co-orientações informais, nas quais tivemos como marca principal, a alegria, sempre.

Aos membros das duas comunidades quilombolas: Paus Altos e Gavião e, principalmente, aos “sujeitos” desta pesquisa: professores/as e estudantes, que se dispuseram a contribuir conosco, respondendo às perguntas, contando suas histórias, angústias, revelando suas alegrias, falando de suas expectativas para uma educação contextualizada e revelando seus sonhos. Isso tudo foi um maravilhoso presente, uma dádiva que tentamos retribuir com este trabalho.

A ASCORTAPA (Associação Comunitária Rural do Tabuleiro de Paus Altos) por ter acolhido tão bem a proposta de trabalho e ter contribuído na construção das proposições, com sugestões e auxiliando no planejamento. Agradeço também pelas festas, culinária, religiosidade, samba “arrochado” e por todas as contribuições materiais e imateriais, pois tudo isso tornou essa experiência muito enriquecedora.

*A Cor da Esperança Amanhã,
A tristeza vai transformar-se em alegria,
E o sol vai brilhar no céu de um novo dia,
Vamos sair pelas ruas, pelas ruas da cidade
Peito aberto,
Cara ao sol da felicidade.
E no canto de amor assim,
Sempre vão surgir em mim, novas fantasias,
Sinto vibrando no ar,
E sei que não é vã, a cor da esperança
A esperança do amanhã.
(Cartola, 1979)*

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo discutir sobre as práticas pedagógicas dos docentes que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental, nas escolas situadas nas comunidades quilombolas de Paus Altos e Gavião. Nessa perspectiva, nossa intenção é conhecer de que forma esses docentes dialogam com as questões étnico-raciais. O *lócus* investigativo constitui-se de três escolas: a Escola Municipal Santa Rita, Escola Municipal Eraldo Tinoco e a Escola Municipal Terezinha Neuman, localizadas no Município de Antônio Cardoso – Bahia. Os interlocutores são professores e estudantes das referidas escolas. Esta pesquisa surgiu a partir da observação dos dados do censo do IBGE de 2010, quando percebemos que o Município de Antônio Cardoso despontou como o primeiro município do Brasil em que mais da metade de sua população se autorreconheceu negra, com 50,65%. Outro fator que nos fez ter interesse pela temática, foi a vivência enquanto professor da Educação Básica na Escola Municipal Professor Fernando Barreiro Dantas, sendo que, a mesma oferta as séries finais do Ensino Fundamental e recebe estudantes oriundos das referidas comunidades quilombolas. As comunidades quilombolas de Paus Altos e Gavião foram certificadas no ano de 2010. A aludida pesquisa discute sobre as Práticas Pedagógicas, a cultura e a identidade étnico-racial dos estudantes quilombolas de Paus Altos e Gavião. Fizemos uma revisão bibliográfica (estado da arte) para sabermos sobre o que se tem investigado e publicado sobre a temática em questão. Já em campo, realizamos análise documental, observação e entrevistas. Destacamos que tanto a entrevista quanto a análise documental e a observação foram registradas no caderno de campo. Sendo assim, cruzamos os dados obtidos através dos documentos analisados com as entrevistas e as observações. Para o embasamento teórico dessa pesquisa, dialogamos com: FREIRE (2011), MIRANDA (2009), VEIGA (2003), PIMENTA (2002), MUNANGA (2008, 2012) CANDAU (2008), LEITE (2006), ARRUTI (2008), REIS (1996), HALL (2003, 2006), CASTELLS (2001), BARDIN (1997), YIN (2001). Diante da relevância social dessa temática, a mesma beneficiou-se da abordagem fenomenológico-hermenêutica, recorremos a pesquisa-participante como método para direcionar os nossos trabalhos, tendo em vista que dialogamos com os sujeitos da pesquisa, de modo que, estes foram coautores nessa caminhada e pensamos juntos na construção do produto de intervenção. Após as análises e considerações, concluímos que a intervenção seria um Curso de Formação continuada para professores das referidas escolas, focalizando a legislação e as políticas públicas para a educação escolar quilombola. O curso está sendo ofertado em seis módulos, que acontecem mensalmente. O referido Curso terá duração de 80 horas, sendo 48 horas presenciais e 32 horas de atividade dirigida. Esse curso visa a revisão do Projeto Político Pedagógico e elaboração deste, nas escolas parceiras que ainda não possuem Projeto Político Pedagógico.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas. Relações Étnico-raciais. Mestrado Profissional. Comunidade Quilombola.

ABSTRACT

The aim of this research is to discuss the pedagogical practices of teachers who work in the initial grades of elementary school in the schools located in the Paus Altos and Gavião communities, and how these teachers dialogue with ethnic-racial issues. The investigative locus consists of three schools: the Santa Rita Municipal School, the Eraldo Tinoco Municipal School and the Terezinha Neuman Municipal School, located in the Municipality of Antônio Cardoso - Bahia. The interlocutors are teachers and students of these schools. This research came from the observation of data from the IBGE census of 2010, when we realize that the Municipality of Antônio Cardoso emerged as the first municipality in Brazil in which more than half of its population self-recognized black, with 50.65%. Another factor that made us interested in the subject was my experience as a teacher of Basic Education in the Municipal School Professor Fernando Barreiro Dantas, and the same offer the final series of Elementary School and receives students from the said Quilombola communities. The two quilombola communities were certified in 2010. In this sense, the aforementioned research discusses Pedagogical Practices, cultural knowledge and ethnic-racial identity of the Paus Altos and Gavião students. We did a bibliographical review (state of the art) to know about what has been investigated and published on the subject in question. In the field, we perform documentary analysis, observation and interviews. We emphasize that both the interview, the documentary analysis and the observation were recorded in the field book. Thus, we cross-refer the data obtained through the analyzed documents with interviews and observations. For the theoretical basis of this research, we have dialogues with: FREIRE (2011), MIRANDA (2009), VEIGA (2003), PIMENTA (2002), MUNANGA (2008, 2012) CANDAU (2008), LEITE (2006), ARRUTI, HALL (2003, 2006), CASTELLS (2001), BARDIN (1997), YIN (2001). Given the social relevance of this subject, it benefited from the phenomenological-hermeneutical approach, we used participant research as the method to direct our work, considering that we dialogued with the research subjects so that they were also co-authors in this walk and we think together about the construction of the intervention product. After the analyzes and considerations, we concluded that the intervention would be a Continuing Education Course for teachers of these schools, focusing on legislation and public policies for quilombola school education. The course is being offered in six modules, which take place monthly. This course will last 80 hours, with 48 hours of face-to-face and 32 hours of directed activity. This course aims at the revision of the Political Pedagogical Project and elaboration in partner schools that do not yet have a Political Pedagogical Project.

Palavras-chave: Pedagogical Practices. Ethnic-racial relations. Professional Master. Community Quilombola.

LISTA DE SIGLAS

ADCT – Ato das Disposições Constitucionais Transitórias

ANRESC - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

APLB - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia

ASA – Articulação do Semiárido

ASCORTAPA – Associação Comunitária Rural do Tabuleiro de Paus Altos

CAE - Conselho da Alimentação Escolar

CAPES - Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAQ - Custo Aluno Qualidade

CF – Constituição Federal

CME – Conselho Municipal de Educação

CONAE – Conferência Nacional de Educação

DOU – Diário Oficial da União

FCP – Fundação Cultural Palmares

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INSS – Instituto Nacional de Seguridade Social

IRPAA – Instituto Regional de Pequena Agropecuária

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

OIT – Organização Internacional do Trabalho

PEE – Plano Estadual de Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PME – Plano Municipal de Educação

PNE – Plano Estadual de Educação

PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPC – Proposta Pedagógica Curricular

PPP – Projeto Político Pedagógico

RESAB – Rede de Educação do Semiárido Brasileiro

SME – Secretaria Municipal de Educação

SECADI - Secretaria de Educação Continuada Alfabetização Diversidade e Inclusão

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

LISTA DE QUADROS, TABELAS, MAPAS, GRÁFICOS E FOTOS

QUADROS

Quadro I - Pesquisas no campo da educação escolar quilombola em nível de Mestrado UNEB.....	31
Quadro II - Pesquisas no campo da educação escolar quilombola em nível de Mestrado UESB.....	32
Quadro III - Pesquisas no campo da educação escolar quilombola em nível de Mestrado UEFS.....	32
Quadro IV – Pesquisas no campo da educação escolar quilombola em nível de Doutorado UNEB.....	33

TABELAS

Tabela I – Panorama da Educação Escolar quilombola; quanto à matrícula, docentes e escolas.....	34
Tabela II – Características geográficas e indicadores do Município de Antônio Cardoso.....	35
Tabela III – Dados sobre a Educação no Município de Antônio Cardoso.....	36
Tabela VI – Segmentos da Educação Básica considerados fator de ponderação CAQ (Custo Aluno Qualidade)	92
Tabela V – Repasse da União a estados e municípios por dia letivo para cada aluno (PNAE) em 2017.....	93

MAPAS

Mapa I – Localização do Município de Antônio Cardoso no Mapa da Bahia.....	37
Mapa II – Mapa do Município de Antônio Cardoso, com destaque para as comunidades de Paus Altos e Gavião.....	38

GRÁFICOS

Gráfico I Média de rendimento das Escolas Eraldo Tinoco e Terezinha Neuman.....	40
Gráfico II – Média de rendimento da Escola Santa Rita.....	41
Gráfico III – Evolução e projeção do IDEB do município de Antônio Cardoso entre os anos de 2005 e 2021.....	42

FOTOS

Foto I – Escola Municipal Terezinha Neuman.....	85
Foto II – Escola Municipal Eraldo Tinoco.....	87
Foto III – Escola Municipal Santa Rita.....	90

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
A MINHA APROXIMAÇÃO COM O OBJETO DE ESTUDO.....	15
CAPÍTULO I	24
1.ESCOLHA METODOLÓGICA: CAMINHOS TRILHADOS	24
1.1.CONTEXTUALIZANDO O MUNICÍPIO DE ANTÔNIO CARDOSO	35
1.2.CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS.....	39
1.3. A INTERVENÇÃO, UM LEGADO (...)	43
CAPÍTULO II.....	46
2. EDUCAÇÃO ESCOLAR NO CONTEXTO QUILOMBOLA	46
2.1.PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: COMO A PERCEBEMOS	46
2.2.FORMAÇÃO DOCENTE COM VISTAS À PRÁTICA PEDAGÓGICA	49
2.3.IDENTIDADE E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE	52
2.4.TRAJETÓRIA DOS QUILOMBOS CONTEMPORÂNEOS	56
2.5.IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL.....	59
2.6.EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	67
CAPÍTULO III	76
3. A LEI 10.639/03, A HISTÓRIA, A CULTURA E OS CONHECIMENTOS DOS QUILOMBOLAS DE PAUS ALTOS E GAVIÃO	76
3.1.COMUNIDADE DE PAUS ALTOS	79
3.1.1.Escola Municipal Terezinha Neuman	85
3.1.2.Escola Municipal Eraldo Tinoco.....	87
3.2.COMUNIDADE DE GAVIÃO.....	88
3.2.1.Escola Municipal Santa Rita	90
3.3. PERCEPÇÕES E SIGNIFICADOS DA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NAS ESCOLAS PARCEIRAS	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
BIBLIOGRAFIA	101
APÊNDICE A - Intervenção	110
APÊNDICE B ¹ - Entrevista semiestruturada com professor(a).....	120
APÊNDICE B ² - Entrevista semiestruturada com estudante	122
APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido.....	124

INTRODUÇÃO

A MINHA APROXIMAÇÃO COM O OBJETO DE ESTUDO

*Quanto mais eu ando,
Mais vejo estrada
E se eu não caminho,
Não sou é nada.
Se tenho a poeira
Como companheira,
Faço da poeira
O meu camarada[...]*
(Geraldo Vandré, 1968)

Toda caminhada parte de algum ponto e a minha não é diferente, ela se cruza com a Educação, no ano de 2000. Nesse ponto de convergência, se dar a minha entrada na educação enquanto professor concursado para ministrar aulas nas séries iniciais do Ensino Fundamental na Escola Municipal Ilha de Antônio Cardoso, no Município de Antônio Cardoso - Bahia. Porém, o meu cordão umbilical com a educação, sobretudo a educação não escolarizada, iniciava-se bem antes desse período, sendo a Associação Comunitária de Agricultores e Pescadores da Comunidade Ilha de Antônio Cardoso o espaço do meu primeiro engajamento no grupo da sociedade civil organizada. Eu era ainda um adolescente de quinze (15) anos, mas já desempenhava a função de secretário de honra da citada associação. Era de honra, pois eu ainda era menor de idade e não podia ser registrado como membro integrante da direção da Associação, dessa forma, atuei informalmente como secretário, justamente porque, apesar da pouca idade, eu era um dos poucos na comunidade que dominava a leitura e a escrita naquele grupo de pescadores e trabalhadores rurais.

Essa experiência na Associação juntou-se com o momento de transição política pela qual o Brasil acabara de passar no início dos anos 90. Não havia luz elétrica na comunidade onde morávamos, portanto o único meio de acesso as informações era por meio do rádio e o país transitava entre os últimos suspiros do regime de governos militaristas para o regime democrático de governo, momento em que o país era sacudido pelo movimento das “Diretas Já”, após mais de duas décadas de um regime político ditatorial. Os meus pais gostavam muito de ouvir programas de rádio, a minha mãe com os programas religiosos e o meu pai com os programas sobre política. Embora estivesse na adolescência e não ser habitual para a maioria

dos jovens, eu gostava muito dos temas sobre política em nosso País. Vivi toda a adolescência na zona rural do município de Antônio Cardoso, intercalando os estudos com os trabalhos do campo de “agricultura familiar”¹. Essa relação com o campo e os movimentos sociais provocou em mim um senso por justiça social e a defesa ao lado das minorias, pois já defendia junto aos meus colegas e no ambiente escolar uma ideologia de um país que respeitasse os “diferentes e as diferenças”.

Após ter concluído os estudos do Ensino Médio em 1996, passei um longo período afastado dos estudos, pois fui trabalhar na construção civil como auxiliar de pedreiro e carpinteiro, depois pintor e, por último, como soldador elétrico. Em 1999, prestei concurso para professor, fui aprovado e em 13 de março de 2000, iniciei a docência e logo cedo percebi que o ofício de professor deveria ser permeada por discussões e ações que extrapolassem os muros da escola. Pensando dessa forma, no primeiro ano de trabalho na docência, entrei na composição da Associação de Pais e Mestres da Escola Municipal Ilha de Antônio Cardoso. Trabalhei dois anos nessa escola e fui transferido para o Centro Educacional Professor Fernando Barreiro Dantas, escola situada no Distrito de Santo Estevão Velho, próximo às comunidades quilombolas de Paus Altos e Gavião.

Foi nessa escola que eu tive o engajamento com o Sindicato dos Trabalhadores em Educação. Em 2005, entrei na direção da APLB (Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia) e atuei por dez anos na direção desse sindicato. Durante esse período, tive uma jornada dupla de trabalho, intercalando as atividades do sindicato e a docência, porém conheci muitos professores engajados, e essa experiência tornou-se importante para a formação profissional, pessoal e política. Foi na Escola Professor Fernando Barreiro Dantas, que eu conheci a história dos estudantes das comunidades quilombolas de Paus Altos e Gavião. Esses estudantes chamaram minha atenção pelo fato de serem discriminados na escola, de terem baixo rendimento escolar e alto índice de repetência e evasão. Eles eram sempre rotulados na escola como estudantes de difícil trato pessoal e de baixo nível de aprendizagem. Essa vivência se juntou ao fato do Município de Antônio Cardoso ter sido o primeiro município brasileiro que passou de 50% de sua população que se autorreconheceu negra no Brasil.² Essas vivências foi a motivação para debruçar-me nesse estudo sobre as práticas pedagógicas nessas comunidades

¹ A agricultura familiar tem dinâmica e características distintas em comparação à agricultura não familiar. Nela, a gestão da propriedade é compartilhada pela família e a atividade produtiva agropecuária é a principal fonte geradora de renda.

² IBGE – 2010

quilombolas, mais especificamente sobre como os conhecimentos escolarizados se relacionam com os conhecimentos dos estudantes quilombolas.

Esta pesquisa discute as práticas pedagógicas no contexto das comunidades quilombolas de Paus Altos e Gavião, problematizando as interfaces entre as práticas pedagógicas, saberes tradicionais e as práticas socioculturais dos discentes, quanto à identidade étnico-racial.

Nessa perspectiva, tivemos a intenção de analisar, nessa pesquisa, por meio da percepção dos sujeitos participantes das Escolas Municipais Terezinha Neuman, Eraldo Tinoco e Santa Rita, como as práticas pedagógicas os saberes tradicionais, e as práticas socioculturais dos estudantes se entrelaçam. Como estes fortalecem e preservam a identidade étnico-racial desses quilombolas, e como a escola utiliza dessas práticas para incorporar a Lei 10.639/03. Buscamos evidências dessa relação por meio dos documentos oficiais das escolas como: Regimento Escolar; Plano de Ação; Calendário Escolar; Diário de Classe, Plano Municipal de Educação. Face a esses documentos, cruzamos as informações com as percepções dos docentes e estudantes através das entrevistas semiestruturadas.

Algumas foram as motivações para essa pesquisa, porém destacaremos aqui duas. A primeira foi considerar os dados do censo do IBGE de 2010, pois percebemos que o Município de Antônio Cardoso irrompeu como o primeiro Município do Brasil em que mais da metade, 50,65% de sua população se autorreconheceu negra. A segunda foi a vivência enquanto professor da Educação Básica na Escola Municipal Professor Fernando Barreiro Dantas localizada no Distrito de Santo Estevão Velho, próximo às comunidades de Paus Altos e Gavião, sendo que a referida escola oferta as séries finais do Ensino Fundamental e recebe alunos oriundos de ambas comunidades quilombolas. Portanto, diante desse fato de grande relevância para o município de Antônio Cardoso, que diz respeito a este ser o primeiro do Brasil a ultrapassar mais da metade da população que, em resposta espontânea ao IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, se reconhece negros/as. Juntando esse fato a minha experiência de mais de dezessete anos na docência, quinze desses vivenciando a realidade da Escola Professor Fernando Barreiro Dantas, ocasião em que nos oportunizou conhecer um pouco da realidade dos estudantes das comunidades quilombolas de Paus Altos e Gavião.

Buscamos saber como as escolas, especialmente as situadas nas comunidades quilombola de Paus Altos e Gavião, estavam se relacionando com as questões étnico-raciais. Nessa perspectiva do liame entre escola e comunidade iremos caracterizar a escola e a comunidade para que possamos compreender os laços existentes entre ambas.

A partir do ano 2003 (dois mil e três), vivemos tempos de muita euforia com a educação das relações étnico-raciais, pois do ponto de vista da legislação demos um salto considerável, porém o que observamos a partir das interlocuções dessa pesquisa é que precisamos considerar muitos outros aspectos que estão atrelados a aprovação das leis. Essa pesquisa aborda diversos aspectos que corroboram com as interfaces da educação escolar quilombola, nesse aspecto a minha vivência enquanto professor da rede municipal de ensino no município de Antônio Cardoso contribuiu bastante, pois o conhecimento da realidade, a relação com as comunidades quilombolas através de estudantes pais e docentes e líderes das comunidades e os presidentes das associações comunitárias foi importantíssima na relação de confiança com os interlocutores da pesquisa.

O trabalho foi dividido em três momentos. O primeiro foi a minha participação em diversos eventos nas comunidades como: festas, rezas, samba, e, sobretudo participei de várias ações nas comunidades, nas quais conversava com os moradores sobre temas relacionados aos seus interesses tais como questões étnico-raciais, a agricultura, atividades econômicas, direitos das mulheres, preservação de manifestações culturais a exemplo do samba³. O segundo, foi as consultas aos documentos oficiais das escolas, bem como nos documentos de fundação das referidas escolas junto a Secretaria de Municipal de Educação e no Conselho Municipal de Educação, a fim de ter um panorama geral sobre a educação do município, sobretudo da educação ofertada nas escolas situadas nas referidas comunidades quilombolas.

O terceiro foi conhecer a prática pedagógica dos docentes, bem como quem são esses sujeitos que lecionam nessas três escolas parceiras da pesquisa. Qual o tempo de atividade na docência, a formação, se são professores egressos das comunidades, são efetivos ou contratados. São alguns questionamentos que emergiram do trabalho de campo e são necessários para conhecermos melhor a prática pedagógica que os identificam.

Conforme aponta Gimeno Sacristán (1998), discutimos a prática pedagógica, como uma ação do professor no espaço escolar, refletir a prática pedagógica também tem sido um caminho apontado por diversos autores no sentido de ultrapassar o modelo de ensino fundamentado na transmissão de conhecimento. Pensar o conhecimento de forma dialógica, compartilhar saberes e experiências significa trilhar um caminho com vistas para a construção de um saber baseado nas experiências coletivas. E nesse sentido, essa pesquisa buscou fortalecer a relação dialógica

³ No Brasil, acredita-se que o termo "**samba**" foi uma corruptela de "semba" (umbigada), palavra de origem africana - possivelmente oriunda de Angola ou Congo, de onde vieram a maior parte dos escravos para o Brasil. FONTE: <https://www.dicio.com.br/samba/>. Acesso em 14 de agosto de 2017.

na construção do conhecimento no sentido de integrar escola e comunidade, sem perder de vista a educação contextualizada.

Tivemos que fazer algumas escolhas quando delimitamos os objetivos da referida pesquisa, a territorialidade, e os sujeitos da pesquisa, esse último tínhamos a intenção de trabalhar com um quantitativo maior de docentes e estudantes, porém o tempo em uma pesquisa de mestrado, sobretudo o tempo de imersão em campo não permite uma maior abrangência, pois incorremos ao risco de não dar conta de analisar o material proveniente da imersão no campo. Outro dilema também foi na escolha dos docentes, pois nas escolas possuem professores em regime de contrato temporário. Nesse sentido, tomamos a decisão em entrevistar apenas docentes efetivos, considerando o histórico de rotatividade dos professores, evidências constatadas nos documentos das escolas tais como: cadernetas e atas escolares, bem como em diálogos preliminares que tivemos com o grupo de professores, diretores escolares e estudantes das três escolas, chegamos à conclusão, que esses docentes contratados não possuíam uma identidade com a escola, pois eram mudados com frequência entre as unidades escolares, desse modo, não conseguiram criar vínculos com os estudantes, bem como com os membros das comunidades. Portanto, os docentes participantes das entrevistas foram apenas servidores efetivos e ficaram distribuídos da seguinte forma.

Os interlocutores da pesquisa são: quatro docentes e seis estudantes. Por uma questão de preservar a identidade desses sujeitos, optamos por numerá-los: DOCENTE, 1, 2, 3, 4 e ESTUDANTE 1, 2, 3, 4, 5, 6. As entrevistas aconteceram no próprio ambiente de trabalho e estudo, respectivamente. A seleção desses sujeitos se deram por espontaneidade e interesse pela proposta da pesquisa, no caso de docentes consideramos apenas os efetivos como foi citado anteriormente. A escolha dos estudantes se deu a partir de visitas nas classes escolares, na ocasião anunciávamos a proposta da pesquisa com a leitura do termo de conhecimento livre e esclarecido, e os estudantes que manifestaram interesse em contribuir com o estudo, fomos até as residências dos respectivos pais, ao passo que fizemos também a leitura do termo de consentimento. Esse procedimento foi feito com todos os estudantes e com os respectivos pais. Após a aceitação do estudante e a ratificação dos pais, os estudantes participantes ficaram da seguinte forma, 2 estudantes da Escola Terezinha Neuman, 2 estudantes da Escola Eraldo Tinoco e 2 estudantes da Escola Santa Rita, do total de estudantes 4 foram do sexo feminino e 2 do sexo masculino. Entre os docentes efetivos o critério também foi através da vontade espontânea em participar da pesquisa, então foram 1 professor da Escola Terezinha Neuman, 1 professora da Escola Eraldo Tinoco e duas professoras da Escola Santa Rita.

Pesquisar sobre a educação escolar quilombola, principalmente como quem a recebe (docentes e discentes) e a percebe (pesquisador), não é uma tarefa fácil, pois na cultura escolar brasileira, a negação histórica da educação para os afro-brasileiros é pouco questionada no contexto educacional contemporâneo, embora já existam legislações que apontam para avanços no sentido de diminuir as desigualdades educacionais. Mas, perceber essa educação e perceber-se nela é recente, embora quem a recebe saiba, como no nosso caso aqui, os quilombolas das Comunidades de Paus Altos e Gavião, que têm gravado na memória as dificuldades e as lutas pelas quais passam para se ter uma educação de qualidade.

Conforme aponta Arilson Favareto (2010, p. 109), coexistem várias políticas públicas no sentido de diminuir a distância entre as minorias e as classes dominantes, contudo, o Estado precisa desenvolver ferramentas que possibilitem melhorar o acesso às políticas públicas para as pessoas, é imprescindível a participação da sociedade civil organizada nas instâncias de discussões e elaboração dessas políticas públicas.

No contexto atual, todo este quadro denuncia antigas e novas demandas educacionais discutidas na perspectiva da identidade étnico-racial, dentre elas destacamos: construção e/ou afirmação de identidade, superando a baixa autoestima dos estudantes, educadores e membros da comunidade, quanto à sua identidade negra. É preciso discutir as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola, refletir a formação em exercício para os docentes, coordenadores e gestores que atuam nestas comunidades; pensar nas políticas públicas que já estão postas e pensar em outras que venham promover a oferta e ampliação de uma educação de qualidade nas comunidades quilombolas; promover a implementação das políticas públicas vigentes no sentido de fortalecer as manifestações culturais das comunidades quilombolas, bem como defender escolas com espaços razoáveis às demandas atuais.

O fato das comunidades quilombolas se apropriarem da tão sonhada certificação que garante por Lei o direito a um conjunto de benefícios pelo Estado, cujos benefícios nem sempre chegam às comunidades de forma espontânea, é imprescindível que os cidadãos sejam emancipados para fazerem escolhas das políticas públicas que melhor se integrem a realidade de sua comunidade, no sentido de uma convivência sustentável e a manutenção de seus traços culturais. É nessa caminhada que a escola torna-se veículo principal no fortalecimento dessa identidade étnico-racial e a participação de todos os sujeitos envolvidos, trabalhadores, Estado e a sociedade organizada na tomada de decisões.

Nessa perspectiva, é fundamental também que a comunidade escolar assuma suas responsabilidades e não espere apenas que o Estado tome a iniciativa, mas, sobretudo que o

Estado possibilite as condições necessárias para que as propostas sejam implementadas. Para isso, é importante que se fortaleçam as relações entre escola e comunidade, proporcionando a todos os sujeitos da comunidade escolar a participação efetiva na elaboração, implementação e avaliação de PPP das unidades escolares nas quais atuam, como uma condição para o exercício profissional consciente e comprometido com o processo de ensino. Apresenta-se como uma possibilidade de superar, romper com uma prática especificamente fundamentada nas dificuldades dos estudantes, e, sobretudo fortalecer a suas identidades.

A autoestima da população negra é um dos elementos fundamentais, a serem considerados para que estes sujeitos sociais construam de forma sólida sua autonomia com um processo de educação contextualizada, que os orientem na afirmação de suas identidades. É importante que os docentes favoreçam aos estudantes a reconhecerem a legitimidade dos diferentes saberes presentes na sociedade e perceberem como cada grupo sócio racial contribuiu para a formação da identidade cultural do país. Diante de uma população escolar educacional multirracial, como a brasileira, mostram-se imprescindíveis novas práticas didático-pedagógicas que res-signifiquem os conteúdos curriculares e as atividades de sala de aula, por meio de recursos diferenciados de ensino, como as presentes nas comunidades quilombolas e quase sempre não apropriadas pelo sistema educacional como alternativas didático pedagógicas (BOTELHO, 2007, p. 35).

Somente por meio da reflexão e da tomada de consciência deste problema é que a ação docente irá contribuir para a construção da autoestima dos estudantes quilombolas, mas a questão da discriminação racial é um elemento vivenciado mais intensamente pela população negra e também pelos quilombolas. Devendo ser, portanto, abordado nas escolas, contribuindo assim para a construção de sujeitos sociais críticos e conscientes de sua importância na sociedade. Ao pensar um projeto de escola para comunidades quilombolas é fundamental também que seja incorporado elemento da cultura negra como a musicalidade, a corporeidade e a religiosidade de matriz africana, como nos apresenta Gomes (2003, p. 81) a educação pode desenvolver uma pedagogia corporal que destaque a riqueza da cultura negra, inscrita no corpo nas técnicas corporais, nos estilos de penteados e nas vestimentas, nas manifestações culturais e religiosas nas quais também são transmitidas oralmente. Nesse sentido, o PPP deve ser o aporte identitário das escolas quilombolas no sentido de nortear essa discussão.

Há aproximadamente quatorze (14) anos, foi aprovada pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva, a Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos escolares públicos e privados. Do ponto de vista

da legislação essa lei é perfeita, porém os mecanismos que a implementa são os que estão falhando, sobretudo nos municípios de pequeno porte com menos de vinte mil habitantes como é o caso do município de Antônio Cardoso. É preciso discutir estratégias no sentido de pôr em prática o que a legislação prescreve, é preciso fazer cumprir a Lei e para isso, os sujeitos devem buscar a sua autonomia.

Para compor esta pesquisa e dialogar com os interlocutores das escolas quilombolas recorreremos a autores que pesquisaram sobre a histórica da educação escolar quilombola no contexto brasileiro. Esses pesquisadores discutem relações étnico-raciais e branqueamento da raça “mestiçagem”. Para essa discussão nos amparamos nos estudos de Munanga (2008, 2012). Com relação às práticas pedagógicas utilizamos os trabalhos de Veiga e Pimenta (2003, 2002). Para as discussões de identidade nos apoiamos nas pesquisas de Hall (2003, 2006). Sobre a profissionalização docente utilizamos Candau (2008) e acerca dos quilombos contemporâneos, Leite (2006) e Arruti (2008) e questões de resistência das mulheres negras Miranda (2009). Utilizamos como metodologia, consulta aos documentos oficiais das escolas, a observação e a entrevista semiestruturada, assim procuramos apresentar uma análise de natureza qualitativa. Nesta análise, tentamos “capturar a perspectiva do participante” (BOGDAN; BIKLEN, 1982), ou seja, a maneira como os sujeitos encaram as questões focalizadas. Tentamos, nesta investigação, dar visibilidade às percepções dos sujeitos dentro da perspectiva da educação escolar quilombola.

Com a intenção de responder aos questionamentos propostos na pesquisa, estruturamos a dissertação em três capítulos. No CAPÍTULO I, intitulado **A minha aproximação com o objeto de estudo: caminhos trilhados**, fizemos um histórico da caminhada do pesquisador até o seu objeto, que são as “Práticas pedagógicas: identidade étnico-racial nas comunidades quilombolas de Paus Altos e Gavião”. Procuramos traçar o caminho utilizado para dar conta de discutir como se configuram as práticas pedagógicas nas séries iniciais do Ensino Fundamental de Paus Altos e Gavião, quanto à identidade étnico-racial e os saberes tradicionais.

No CAPÍTULO II, intitulado **Educação escolar quilombola**, conceituamos práticas pedagógicas à formação do professor intercalando com a profissionalização docente. Em seguida, fizemos um apanhado da trajetória dos quilombos contemporâneos e da educação dos negros no Brasil.

No CAPÍTULO III, intitulado **A Lei 10.639/2003, interfaces com a história, a cultura e os conhecimentos dos quilombolas de Paus Altos e Gavião**”, discutimos como a referida Lei vem dialogando com a História Afro-Brasileira no município de Antônio Cardoso,

situamos a história, vivência e hábitos das comunidades em seus aspectos cultural, social, religioso e econômico; estabelecemos a caracterização e história das Escolas Municipais Terezinha Neuman, Eraldo Tinoco e Santa Rita; caracterização das comunidades quilombolas, destacamos as percepções de docentes e discentes quanto à educação escolar quilombola nas escolas pesquisadas; e discutimos o viés de uma educação antirracista.

Durante a construção desse trabalho foi pensado em várias propostas de intervenção que poderia ser gerado. Inicialmente havíamos pensado em revisar ou elaborar o Projeto Político Pedagógico das três escolas parceiras na pesquisa, porém após a imersão em campo, algumas surpresas foram nos conduzindo para outros caminhos no que se refere o produto da pesquisa. Percebemos a necessidade de um aprofundamento da temática para a partir desse momento os docentes, juntamente com a comunidade escolar pudessem iniciar a elaboração do PPP. Nesse contexto nasceu o produto dessa pesquisa de Mestrado Profissional.

A proposta de intervenção (produto) dessa pesquisa será um Curso de Formação sobre educação para as relações étnico-raciais. Participarão, preferencialmente, do referido Curso: quatro lideranças das comunidades quilombolas de Gavião e Paus Altos, indicadas pelas associações das referidas comunidades, professores, coordenadores pedagógicos, diretores e que atuam nas Escolas Municipais Terezinha Neuman, Eraldo Tinoco e Santa Rita, sendo que o curso terá no máximo trinta cursistas. Com o objetivo de discutir sobre a História e a Cultura Afro-Brasileira e Africana e suas influências junto à Cultura Brasileira, temos como meta, refletir sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica e implementação da Lei 10.639/03, que alterou a Lei 9394/96 e instituiu o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e de relações étnico-raciais nas escolas, na Secretaria de Educação do Município de Antônio Cardoso. Além disso, o curso visa subsidiar a elaboração do PPP das escolas municipais Terezinha Neuman, Eraldo Tinoco e Santa Rita. Procuramos, portanto, contribuir para fortalecer os aspectos históricos e culturais da educação do e para os negros nesse território. Além disso, intencionamos contribuir para ampliação de debates e reflexões sobre a formação inicial e continuada de professores, por meio de materiais pedagógicos, livros didáticos e paradidáticos voltados para a educação escolar quilombola.

Na perspectiva de fortalecer o elo entre escola e comunidade propomos essa metodologia de trabalho que envolve a maioria dos atores das escolas.

CAPÍTULO I

1. ESCOLHA METODOLÓGICA: CAMINHOS TRILHADOS

Segundo Carlos Fernando Jung (2003, p. 59), metodologia é um “conjunto de técnicas e processos utilizados pela ciência para formular e resolver problemas de aquisição objetiva do conhecimento de maneira sistemática”. Assim, objetivando a sistematização da investigação, utilizaremos pesquisa qualitativa, considerando-se a afirmativa de Jung, (2003, p. 40) de que: “A interpretação de fenômenos e a atribuição de significados são básicos no processo de pesquisa qualitativa, que tem por finalidade a representação dos objetos ou indivíduos e as relações associadas para formulação de um modelo interativo”.

A pesquisa qualitativa foi inicialmente utilizada por sociólogos e antropólogos. O interesse por esse tipo de pesquisa na área da administração de empresas começou a surgir na década de 1970, tendo seu ápice em 1979, quando um número inteiro de revista *Administrative Science Quarterly* se dedicou a esse tema (MAYKUTE; MOREHOUSE, 1994 p. 26).

Uma pesquisa pode ser definida como processo formal sistemático de desenvolvimento do método científico de forma a descobrir respostas para problemas por meios do uso de procedimentos científicos (GIL, 2002, p. 84). São inúmeros os autores que ressaltam a importância do planejamento da pesquisa para que possam obter informações confiáveis e adequadas aos propósitos. André (2005, p. 79) afirma: “Uma vez que o problema de pesquisa tenha sido formulado de maneira suficiente e clara para que o pesquisador possa criar o seu planejamento de pesquisa que varia de acordo com o objetivo da mesma”.

Certamente, não existe nenhum método que seja melhor ou pior que o outro, o que se deve fazer é procurar uma melhor adequação entre o método, objetivo e as condições nas quais uma pesquisa está sendo realizada (YIN, 1990 p.79).

Diante dessas explicações, esta é uma pesquisa qualitativa, que está calcada em uma abordagem fenomenológico-hermenêutica, tendo como método a pesquisa-participante. Pretendemos discutir como se configuram as práticas pedagógicas dos docentes nas escolas do Ensino Fundamental I nas comunidades quilombolas de Paus Altos e Gavião, quanto à identidade étnico-racial, saberes tradicionais e as práticas socioculturais dos estudantes. E para dar sustentação teórica para essa metodologia recorreremos aos seguintes autores: Gil (2002), Brandão (2001),

Segundo Grossi (1981):

Pesquisa-participante é um processo de pesquisa no qual a comunidade participa na análise de sua própria realidade, com vistas a promover uma transformação social em benefício dos participantes que são oprimidos. Portanto, é uma atividade de pesquisa, educacional orientada para a ação. Em certa medida, tentativa da Pesquisa-Participante foi vista como uma abordagem que poderia resolver a tensão contínua entre o processo de geração de conhecimento e o uso deste conhecimento, entre o mundo "acadêmico" e o "irreal", entre intelectuais e trabalhadores, entre ciência e vida (GROSSI, 1981, p. 121).

Dessa forma, compreendemos a pesquisa-participante como uma pesquisa prática, é ligada à práxis, ou seja, á prática histórica em termos de usar conhecimento científico para fins explícitos de intervenção, nesse sentido, não esconde sua ideologia, sem com isso, necessariamente, perder de vista o rigor metodológico. E foi nesse terreno fértil que, na pesquisa-participante, encontramos o caminho metodológico que melhor possa dar visibilidade aos sujeitos das comunidades quilombolas de Paus Altos e Gavião. Há, na pesquisa-participante, um componente político, e esse que possibilitou discutir a importância do processo de investigação tendo por perspectiva a intervenção na realidade social.

Para Brandão (2001, p. 63), trata-se de um enfoque de investigação social por meio do qual se busca plena participação da comunidade na análise de sua própria realidade, com objetivo de promover a participação social para o benefício dos participantes da investigação. Esses participantes são os oprimidos, os marginalizados e os explorados. Trata-se, portanto, de uma atividade educativa de investigação e ação social.

Lakatos e Marconi (2003, p. 101), definem a pesquisa-participante como um tipo de pesquisa que não possui um planejamento ou um projeto anterior à prática, sendo que o mesmo só será construído junto aos participantes (objetos de pesquisa), os quais auxiliarão na escolha das bases teóricas da investigação, de seus objetivos e hipóteses e na elaboração do cronograma de atividades.

Embora a pesquisa-participante aponte mais para uma tendência de estudos com camadas populares para o desenvolvimento de suas autonomias, nesse estudo, pretendemos estimular aos atores das escolas, professores e alunos para o debate de ideias no sentido do diálogo entre escola e comunidade. Mesmo não sendo uma premissa da pesquisa-participante, elaboramos um cronograma de planejamento de trabalhos no sentido de otimização do tempo para a realização do trabalho no recorte de tempo disponibilizado no programa de Mestrado.

Os trabalhos em campo iniciaram com visitas e participação em atividades culturais das comunidades como: festejos religiosos, atividades culturais dentre outras, nas escolas demos continuidade ao trabalho realizado, enquanto dirigente de entidade de classe, apesar de não ser professor em nenhuma daquelas três escolas havia entre nós, professores, gestores e coordenadores, uma aproximação muito grande, dessa forma havia um elo de confiança para apresentar a proposta de investigação. Ouvimos a comunidade escolar para traçarmos novos objetivos junto aos colaboradores como pressupõe a pesquisa-participante, com enfoque no protagonismo e nas contribuições dos sujeitos colaboradores da pesquisa, enquanto comunidade escolar. Em reunião de pais, mães, docentes, estudantes e equipe gestora das escolas envolvidas na pesquisa, socializamos a metodologia da pesquisa e construímos juntos o cronograma dos trabalhos.

Essa aproximação com o objeto se fez durante todo esse período em que atuo na docência, especialmente esses últimos treze anos, atuando na Escola Professor Fernando Barreiro Dantas e concomitantemente, atuando no Sindicato dos Professores, essa inserção nas comunidades e com a realidade da educação do município de Antônio Cardoso se deu com a minha atuação, enquanto conselheiro do Conselho Municipal de Educação.

Paralelo a esse momento, fizemos um contraponto na pesquisa com o estado da arte sobre a temática em questão, e após o deleite na literatura pertinente aos estudos sobre a educação em comunidades quilombolas, fizemos uma busca na CAPES com as seguintes palavras-chave: práticas pedagógicas e identidade étnico-racial. Essa análise nos possibilitou conhecer os pesquisadores e suas matérias de estudo, bem como aos pesquisadores que se debruçam na temática investigada. Portanto, esses estudos foram bastante férteis para redirecionarmos o nosso objeto de estudo e aprofundasse os fundamentos e discussões sobre o que emergiu do campo de pesquisa.

Posterior a esse momento, estreitamos os nossos contatos com os professores e estudantes por meio de observações, bem como fizemos contatos diretos com pessoas da comunidade por meio das festas e ritos religiosos que aconteciam na comunidade. Após esses contatos e familiarização com os participantes, apresentamos os protocolos obrigatórios de pesquisa sugeridos pelo Comitê de Ética. As entrevistas foram previamente agendadas e feitas com os interlocutores, professores e alunos nas três escolas onde lecionam e estudam, respectivamente. As entrevistas foram feitas no horário oposto as aulas dos professores, e os docentes com jornada de 40h semanais, foram entrevistados no dia da folga. Com os estudantes também as entrevistas foram agendadas no horário oposto do turno da aula. Optamos por

utilizar as entrevistas semiestruturadas, pois esta técnica de pesquisa permitiu discorrer sobre o tema, sem ficar preso às questões formuladas. Sobre o gênero “entrevista” Minayo (2007, p. 65) destaca:

A entrevista como fonte de informação pode nos fornecer dados secundários e primários de duas naturezas: (a) os primeiros dizem respeito a fatos que o pesquisador poderia conseguir por meio de outras fontes como censos, estatísticas, registros civis, documentos, atestados de óbitos e outros; (b) os segundos que são objetos principais da investigação qualitativa – referem-se a informações diretamente construídas no diálogo com o indivíduo entrevistado e tratam de reflexão do próprio sobre a realidade que vivencia. (Grifo do autor).

A opção pela entrevista semiestruturada se assentou aos caminhos sugeridos pela pesquisa-participante. Entretanto, os roteiros de entrevistas com os professores e alunos serviram apenas de base para estabelecer o diálogo entre o pesquisador e os interlocutores. Através dessa técnica de pesquisa, à medida que o entrevistado foi expressando suas opiniões e significados, novos aspectos sobre o tema foram emergindo. Isso possibilitou redefinir nosso roteiro para obter mais informações que permitiram ampliar nossa compreensão acerca do tema. Para Triviños (1987, p. 95), a entrevista semiestruturada tem como característica, questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. Complementa o autor, afirmando que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 26).

Foram feitas aproximadamente oito visitas em cada escola, totalizando vinte e quatro visitas, cada visita com o tempo de aproximadamente de duas horas, foram quatro visitas em cada comunidade quilombola, cujas visitas nas escolas e nas comunidades ocorreram entre dezembro de 2016 e maio de 2017. As entrevistas foram colhidas nas respectivas escolas onde professores e estudantes lecionavam e estudavam, respectivamente, cada entrevista durou em média uma hora, sendo que foi uma média de trinta minutos de entrevista gravada e mais trinta minutos de conversa informal, mas, que também foram para o caderno de campo com informações tão relevantes quanto as das entrevistas gravadas. Usávamos também um momento chamado quebra gelo, era quando antes de entrar nas questões da entrevista conversávamos um

pouco sobre o tema Educação, solicitava que falassem sobre ele ou ela enquanto pessoa, as relações de trabalho e com os estudos, quando eu percebia que o entrevistado já se sentia à vontade, começávamos com as perguntas da entrevista.

A transcrição dos dados foi feita na íntegra de maneira que possa evitar equívocos, omissões e incorreções de informações. É importante que o pesquisador faça o relato da entrevista o mais próximo possível de sua ocorrência para que não perca detalhes importantes (TRIVIÑOS 1987, p. 52). Destacamos que essa foi uma etapa trabalhosa, porém, muito importante, pois ajudou a realizarmos um melhor delineamento e apreensão do objeto de estudo. Durante a transcrição, fizemos correções gramaticais, retirando palavras repetidas, buscando coesão e coerência e tendo o cuidado de preservar o contexto, significados e sentidos das falas dos colaboradores. Desse modo, pudemos garantir a fidelidade das informações e a ética na pesquisa.

As vivências de cada entrevistado trouxeram uma percepção enriquecedora sobre o fenômeno aqui estudado, principalmente, no que tange à cultura local, à forma de ver a educação e suas lutas para se conseguir ter uma escola que atenda as comunidades e assim, descrever sua percepção e torná-la significativa no contexto da pesquisa, pois “uma verdadeira descrição só pode ser feita por alguém que seja sujeito de seu próprio discurso e entre em contato com um mundo complexo tanto em sua constituição como em sua história” (TRIVIÑOS 1987, p. 59).

A partilha da memória histórica do entrevistado com o entrevistador é uma dádiva, um presente inigualável, na qual mesmo que encontremos fragmentos iguais em outras falas, ela continua sendo única. Esse bem imaterial é de suma importância para a preservação da história. A dádiva é uma forma de se relacionar formando aliança entre quem doa e quem recebe. Segundo Mauss (2003, p.191), “[...] essas prestações e contraprestações se estabelecem de uma forma, sobretudo, voluntária por meio de regalos presentes [...]”. A minha forma de retribuição a essa dádiva recebida foi por meio deste trabalho e participação nas comunidades quando essas sentirem a necessidade de minhas contribuições, pois como frisa Mauss (2003, p. 294) “A dádiva não retribuída ainda torna inferior quem a aceitou, sobretudo quando é recebida sem espírito de reciprocidade”.

Propomo-nos observar a escola em três dimensões: organizacional, pedagógica e sociopolítica/cultural, que conforme André (2007, P. 54), elas se inter-relacionam. Sobre isso, a autora destaca:

A dimensão organizacional envolve aspectos referentes ao contexto da prática escolar: forma de organização do trabalho pedagógico, estruturas de poder e de decisão, níveis de participação dos seus agentes, disponibilidade de recursos humanos e materiais, enfim toda a rede de relações que se forma e transforma no acontecer diário da vida escolar.

A dimensão pedagógica abrange as situações de ensino nas quais se dá o encontro professor - aluno-conhecimento. Nessas situações estão envolvidos os objetivos e conteúdos do ensino, as atividades e o material didático a linguagem e outros meios de comunicação entre professor e alunos e as formas de avaliar o ensino e aprendizagem.

A dimensão sociopolítica/cultural se refere ao contexto sociopolítico e cultural mais amplo, ou seja, aos determinantes macroestruturais da prática educativa. Esse âmbito de análise inclui uma reflexão sobre o momento histórico, sobre as forças políticas e sociais e sobre as concepções e os valores presente na sociedade (ANDRÉ, 2007, p. 129).

A observação dessas três dimensões permite que o pesquisador

Chegue bem perto da escola para tentar entender como operam no seu dia-a-dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de sentir a realidade (ANDRÉ, 2007, p. 121).

Nesse sentido, buscando essa compreensão, reunimos documentos que se constituíram como fonte de informações sobre a política educacional voltada para a educação quilombola, tais como:

- a) Projeto Político Pedagógico;
- b) Livro e registro de classe;
- c) Matriz curricular;
- d) A Legislação federal vigente;
- e) As Orientações Curriculares Educação Quilombola – Bahia;
- f) Plano Municipal de Educação - 2015 a 2025.

Nesses documentos buscamos evidências da relação entre os conhecimentos das pessoas da comunidade com os conhecimentos escolarizados. Nessa perspectiva procuramos pelo PPP, não encontramos em nenhuma das três escolas, a equipe gestora da escola, ou melhor a diretora. Constatamos que as referidas escolas não possuem vice-diretor, nem tampouco coordenação pedagógica, a ausência desse último apontado como uma das dificuldades para elaborar a proposta pedagógica da escola.

Sobre o livro ou registro de classe, conhecido por muito também como caderneta da turma, foi importante, pois observamos evidências da prática pedagógica dos docentes. Os professores usam esse documento para registrar os conteúdos diários de cada aula e também para registrar a presença dos estudantes nas aulas, mas observamos também que há outros espaços para registrar ocorrências diárias de cada estudante, porém na grande maioria dos casos observados, só haviam registros mencionando sobre comportamento durante as aulas. Foi encontrado registro de atividades festivas, porém pontual, no dia seguinte a essas atividades as aulas ocorriam normalmente sem fazer alusão ao dia anterior. Outro ponto a destacar é a ausência de articulação entre os professores referente à parte pedagógica evidenciando mais uma vez a ausência do coordenador pedagógico.

A matriz curricular é igual para todas as escolas do município, percebemos isso analisando junto a matriz curricular unificada que encontramos nos arquivos do CME. Considerando as políticas públicas para a Educação Escolar Quilombola, é latente a ausência dessas políticas no município, sobretudo a implementação da Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola. Sabemos, que a implementação da Lei não é a panaceia para resolver os problemas naquelas comunidades, mas é importante que tenhamos uma mudança de atitude e comece a não aceitar essa realidade como sendo ou estando dentro de uma normalidade.

Os municípios sentem-se órfãos do Estado, pois conforme assegurado na LDB no art. 8º, que estabelece regime de colaboração entre os ente federados. Isso não ocorre conforme determina a Lei, na maioria dos casos, os municípios não possuem capacidade técnica nem financeira para viabilizar Projetos, Programas, implementar Leis que, embora visem atenuar situações de vulnerabilidade das pessoas, sobretudo naqueles municípios de pequeno porte como é a situação do município de Antônio Cardoso que sobrevive exclusivamente de repasses oriundos do Governo Federal. Contudo, entendemos essas ações como uma cesta de boas intenções, mas se elas não vierem acompanhadas de implementos que possam subsidiar a implementação dessas ações os resultados serão pífios.

O cruzamento de dados obtidos nos documentos analisados, nas entrevistas e observações, forneceram novas informações para a análise triangular que, para Triviños (1987, p.138) “tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo”. Por sua vez, Geertz (1989, p. 20) afirma que, “o objetivo é tirar grandes conclusões a partir de fatos pequenos, mas densamente entrelaçados”.

Por compreender a necessidade de conhecer produções científicas relacionadas com a temática de estudo, fizemos uma pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Dessa forma, fizemos o estado da arte, selecionamos trabalhos a partir das seguintes palavras-chave: quilombola, identidade étnico-racial, educação escolar quilombola e práticas pedagógicas. Foi feito ainda um recorte nas Instituições de Nível Superior sediadas no Estado da Bahia: Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), com um recorte temporal entre os anos de 2013 até 2016. A opção por termos feito o recorte no estado da Bahia, no que se refere à pesquisa do estado da arte, foi o fato desse estado ser um dos que mais certificou comunidades quilombolas na última década e também por possuir o maior número de matrículas de alunos quilombolas do Brasil.

Foram encontradas no banco de teses e dissertações da CAPES referente a esse período, 8 (oito) dissertações e 2 (duas) teses na UNEB, 5 (cinco) dissertações na UFBA, 1 (uma) dissertação na UESB, 1 (uma) dissertação na UEFS e não foi encontrado nenhum trabalho a partir de cujas palavras-chave na UFRB. Após ler minuciosamente os 17 (dezesete) resumos extraídos por meio da Plataforma Sucupira, percebemos a originalidade da nossa pesquisa, pois nos propomos a discutir as práticas pedagógicas face os saberes tradicionais dos alunos, sendo o *locus* do estudo a prática pedagógica dos professores das escolas inseridas dentro e no entorno das comunidades quilombolas de Paus Altos e Gavião, tendo como cerne da pesquisa a Educação Básica. Em linhas gerais a maioria dos trabalhos observados tange no sentido da afirmação da identidade negra no contexto das comunidades quilombolas e outros com ênfase de como o negro é visto na perspectiva do livro didático, as nuances dos currículos com o contexto das comunidades quilombolas dentre outras.

A partir desta pesquisa fizemos o levantamento das produções conforme os quadros a seguir:

Quadro I: Pesquisas no campo da educação escolar quilombola em nível de Mestrado - UNEB

TIPO DE TRABALHO DE CONCLUSÃO – DISSERTAÇÃO – UNEB			
ORIENTADOR	AUTOR	TÍTULO	PROGRAMA
Lívia Alessandra Fialho da costa	Júlio Cezar da Silva Barbosa	Processos e práticas educativas em um quilombo no recôncavo baiano: constituindo identidades	Educação e Contemporaneidade
Marcos Luciano Lopes Messeder	Kleide Iraci Marques Silva	A construção da identidade quilombola na percepção dos jovens de Araçá/Cariacá, Bom Jesus da Lapa- Bahia	Educação e Contemporaneidade

Marcos Luciano Lopes Messeder	Josemar Oliveira Purificação	Educação escolar quilombola: um estudo sobre os aspectos difundidos no quilombo rio das rãs	Educação e Contemporaneidade
Sayonara Amaral de Oliveira	Rosilda da Silva Souza	Quilombo literário: um olhar sobre a recepção de contos dos cadernos negros por estudantes quilombolas	Estudo de linguagens
Narcimaria correia do Patrocínio Luz	Rosangela Accioly Lins Correia	Akpalô: compondo linguagens africano-brasileiras para o currículo da educação infantil no município de Santo Amaro de Ipitanga	Educação e Contemporaneidade
Delcele Mascarenhas Queiroz	Maria Priscila dos Santos de Jesus	Educação e relações raciais: um olhar sobre a educação de jovens e adultos no bairro da Rua Nova na Cidade de Feira de Santana.	Educação e Contemporaneidade
Gilmário Moreira Brito	Barbara dias Vergas	Livro didático e abolição da escravidão no Brasil: leituras, interpretações e práticas pedagógicas.	Educação e Contemporaneidade

Quadro II: Pesquisas no campo da educação escolar quilombola em nível de Mestrado – UESB

TIPO DE TRABALHO DE CONCLUSÃO – DISSERTAÇÃO – UESB			
ORIENTADOR	AUTOR	TÍTULO	PROGRAMA
Nilma Margarida de Castro Crusóe	Aline Oliveira Ramos	Práticas de discriminação racial nos anos iniciais do ensino fundamental: sentidos de professoras	Educação

Quadro III: Pesquisas no campo da educação escolar quilombola em nível de Mestrado - UEFS

TIPO DE TRABALHO DE CONCLUSÃO – DISSERTAÇÃO – UEFS			
ORIENTADOR	AUTOR	TÍTULO	PROGRAMA
Marco Antônio Leandro Barzano	Maria Cristina de Jesus Sampaio	O currículo vivido e os repertórios culturais negros nas escolas municipais da matinha dos pretos – Ba: diálogos com a lei 10.639/03	Educação

Quadro IV Pesquisas no campo da educação escolar quilombola em nível de Doutorado - **UNEB**

Observa-se ainda que é pouco expressiva a quantidade de trabalhos de pesquisa em nível de Mestrado e Doutorado em instituições públicas de Ensino Superior no Estado da Bahia,

TIPO DE TRABALHO DE CONCLUSÃO – TESE – UNEB			
ORIENTADOR	AUTOR	TÍTULO	PROGRAMA
Jaci Maria Ferraz de Menezes	Carlos Eduardo Carvalho de Santana	Pelejando e arrudiando. Processos educativos na afirmação de uma identidade negra em território quilombola: baixa da linha	Educação e Contemporaneidade
Delcele Mascarenhas Queiroz	Dinalva de Jesus Santana Macedo	Educação em comunidades quilombolas do território de identidade do velho chico/Ba: indagações acerca do diálogo entre as escolas e as comunidades locais	Educação e Contemporaneidade

considerando que, na Bahia, concentra-se a maior parte de alunos quilombolas matriculados em escolas públicas, bem como de professores que atuam em escolas quilombolas. Esses dados são do censo escolar do ano de 2007. No recorte temporal no estado da arte da Educação escolar quilombola, observamos as pesquisas no estado da Bahia entre os anos de 2013 a 2016, pois esse período é posterior a 2007 e, possivelmente, poderia refletir em pesquisas após divulgação desses dados pelo INEP. Verificamos que, cinco anos após as informações serem reveladas, as instituições de ensino superior, incluindo as estaduais e federais não implementaram políticas públicas suficientes que estimulassem mais pesquisadores a mergulhar no cerne das questões quilombolas, sobretudo no que tange as questões étnico-raciais conforme informações da Tabela

Tabela I Panorama da Educação Escolar quilombola quanto à matrícula, docentes e escolas

ESCOLAS EM ÁREA REMANESCENTE DE QUILOMBOS⁴			
Unidade da Federação	Quantidade de:		
	Matrículas	Docentes	Escolas
Rondônia	39	2	2
Pará	16.138	652	181
Amapá	1.078	77	12
Tocantins	880	66	18
Maranhão	34.229	1.705	423
Piauí	1.160	58	23
Ceará	2.724	84	11
Rio Grande do Norte	1.093	55	17
Paraíba	1.990	103	18
Pernambuco	8.695	337	46
Alagoas	3.545	120	16
Sergipe	2.915	162	16
Bahia	57.437	1.748	246
Minas Gerais	6.845	441	81
Espírito Santo	558	35	15
Rio de Janeiro	2.570	144	9
São Paulo	1.409	120	26
Paraná	2.228	128	17
Santa Catarina	73	6	6
Rio Grande do Sul	3.230	263	30
Mato Grosso do Sul	1.228	87	6
Mato Grosso	285	13	2
Goiás	1.433	87	32
Total Brasil	151.782	6.493	1.253

Como observamos, o Estado da Bahia possui a maior quantidade de matrículas de alunos remanescentes quilombolas, a maior quantidade de professores que lecionam em escolas quilombolas, bem como o maior número de escolas em áreas remanescentes. Portanto, a

⁴ Ano: 2007/ Fonte: INEP.

grandeza das ações do Governo Federal e do Estado da Bahia devem ser compatível com a sua realidade.

Nesse quadro anterior um dado nos chama atenção, embora o Estado da Bahia tenha quase o dobro das matrículas no ano de 2007, essa grandeza não é acompanhada na proporção para a quantidade de professores, bem como a quantidade de escolas, pois a quantidade de professores e a quantidade de escolas são praticamente os mesmos para quantidade de alunos bastante superior como por exemplo o Estado do Maranhão. Os números em si não dão a dimensão da realidade da qualidade da educação oferecida em áreas quilombolas no Estado da Bahia e do Estado do Maranhão, porém são dados relevantes para refletirmos essas realidades bem distintas. Essa disparidade também é observada na comparação com outros Estados da Federação. Devemos também refletir no número total de estudantes assistidos em comunidades quilombolas pelo Brasil, no final do ano 2012.

1.1.CONTEXTUALIZANDO O MUNICÍPIO DE ANTÔNIO CARDOSO

A pesquisa terá como espaço territorial o Município de Antônio Cardoso, que é um município baiano pertencente à Área de Expansão Metropolitana da cidade de Feira de Santana, localizada na margem esquerda do rio Paraguaçu a 139 km da Capital.

Tabela II Características geográficas e indicadores do Município de Antônio Cardoso

CARACTERÍSTICA GEOGRÁFICA			INDICADORES			
Área	293.217 Km ²			Brasil	Bahia	A. Cardoso
População	Rural	8.323	IDH-M	0,727	0,660	0,561
	Urbana	3.225	PIB			R\$ 43.755
	Total	11.548 hab.				
Densidade	41,63hab. Km ²		PIB per	R\$ 22.157	R\$ 11.340	R\$ 3.497
Clima	Seco subúmido					

Fonte: IBGE/censo 2010/adaptação do autor.

Na tabela II, observa-se algumas características do Município de Antônio Cardoso, com uma população basicamente rural, possui renda per capita bem abaixo na média nacional e estadual, com um índice de desenvolvimento humano também muito baixo das médias nacional

e estadual. Sendo assim, destacamos a importância do IDH para avaliarmos a qualidade de vida das pessoas em países, estados e municípios, pois é um índice que tem como objetivo medir o grau de desenvolvimento econômico e a qualidade de vida oferecida à população. O relatório anual do IDH é elaborado pelo PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), órgão da ONU. No cálculo do IDH são computados os seguintes fatores: educação (anos médios de estudos), longevidade (expectativa de vida da população) e Produto Interno Bruto per capita.

Tabela III Dados sobre a Educação no Município de Antônio Cardoso

DADOS SOBRE A EDUCAÇÃO DE ANTÔNIO CARDOSO		
Escolas Municipais	Rural	23
	Urbana	1
	Quilombola/Rural	2
	Total	26
Professores Efetivos	Total	148
Matrículas	Creche	112
	Séries Iniciais E.F.	1.511
	Séries Finais E.F.	653
	EJA	294
	Total	2.570

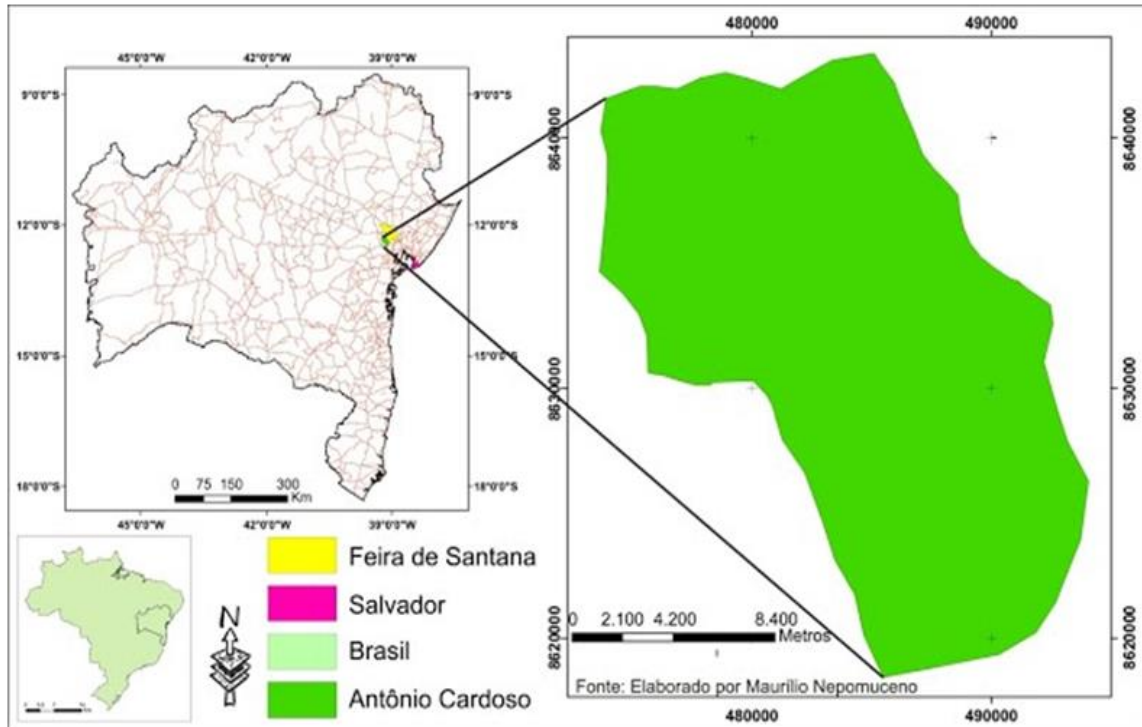
Fonte: Censo Escolar/INEP 2014 | Total de Escolas de Educação Básica: 26 | QEdu.org.br/adaptado pelo autor.

O município tem, atualmente, 26 escolas, sendo a maioria escola rural ou escola da roça, conforme Jane Rios (2011), apenas uma escola é urbana, duas são escolas quilombolas, uma na comunidade de Paus Altos e a outra na comunidade de Gavião as demais são escolas do campo. Tomando como referência apenas esses dados extraídos do Censo escolar de 2014, não temos a dimensão de que podemos afirmar que 100% (cem por cento) das escolas do município são escolas do Campo, pois metade dos alunos que estudam na única escola apontada como urbana são egressos do campo, onde as escolas foram desativadas pelo motivo de ter uma quantidade pequena de estudantes e não ser, nem financeira nem pedagogicamente possível manter a escola em funcionamento.

Fazendo um recorte maior, focamos nas Escolas Terezinha Neuman, que fica dentro da comunidade de Paus Altos e a Escola Eraldo Tinoco que fica no entorno de cuja comunidade. Na comunidade de Gavião, a Escola Santa Rita que fica dentro da comunidade. O mapa I recorta

o Município de Antônio Cardoso no mapa do Bahia. O Mapa II indica a localização de ambas comunidades dentro do município.

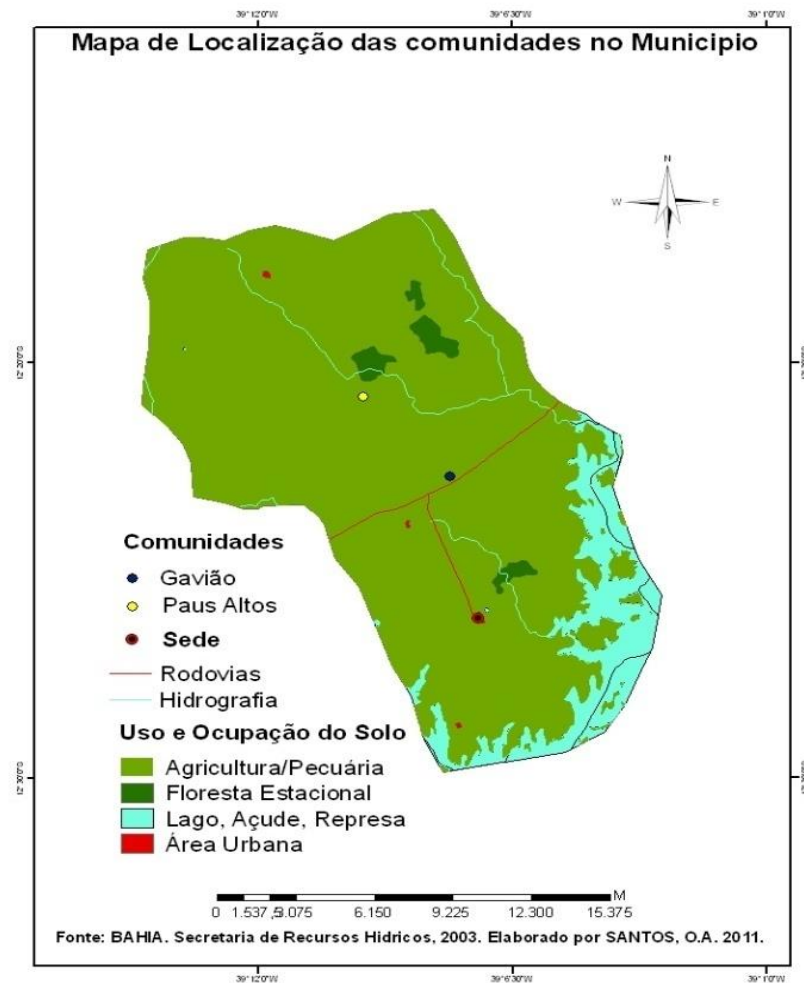
MAPA I – Localização do mapa do Município de Antonio Cardoso no mapa da Bahia



FONTE: BAHIA. Secretaria de Recursos Hídricos. 2013 Elaborado por SANTOS. O. A. 2011.

No Mapa I, observamos o território do município de Antônio Cardoso ampliado no mapa da Bahia, que nos mostra, aproximadamente, a distância do município com a cidade de Salvador, Capital do Estado da Bahia.

Mapa II - Município de Antônio Cardoso, com destaque para as comunidades de Paus Altos e Gavião



FONTE: BAHIA. Secretaria de Recursos Hídricos. 2013 Elaborado por SANTOS. O. A. 2011

No Mapa II, observa-se o mapa do município de Antônio Cardoso e nele, localizamos as comunidades quilombolas de Paus Altos e Gavião. Observamos também que a ocupação territorial do município é bastante despovoado, no que se refere à economia, é, basicamente agricultura e pecuária, a vegetação encontra-se bastante devastada, isso mostra que não há uma preocupação de preservação de áreas florestais, vale ressaltar que 80% (oitenta por cento) do território do município é ocupado por latifundiários que investem eminentemente na criação de gado bovino. Isso causa um desequilíbrio muito grande para a economia do município, pois as grandes fazendas com imensas quantidades de terras produz pouca ou quase nenhuma geração de emprego e renda para o município, esse tipo de atividade econômica tem como princípio empregar um número baixíssimo de pessoas.

1.2.CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

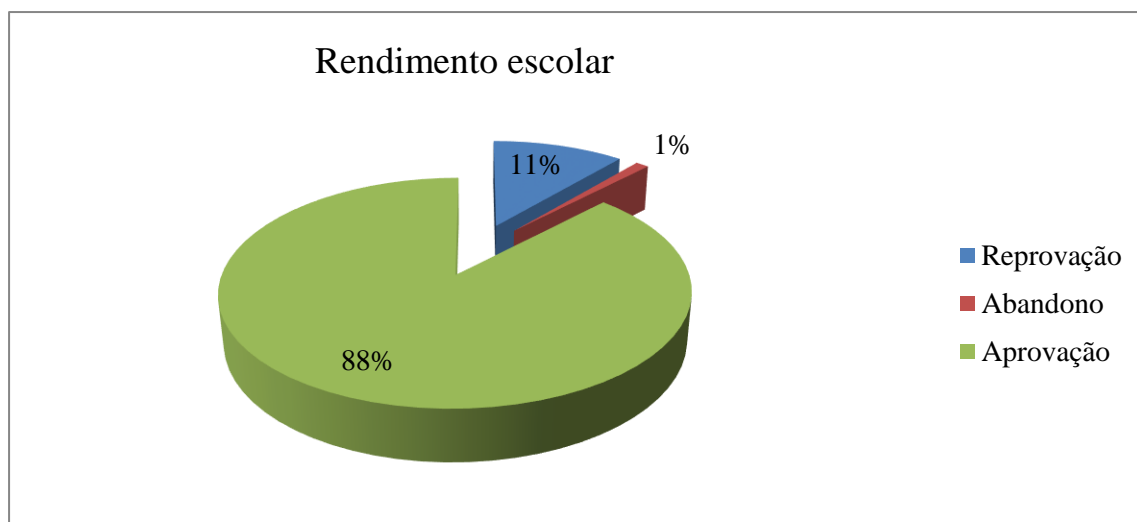
Os sujeitos da pesquisa são professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e estudantes com faixa etária entre 6 e 14 anos, matriculados nas Escolas Municipais, Santa Rita, Eraldo Tinoco e Terezinha Neuman. As três escolas tem juntas 146 alunos. As três professoras e um professor colaborador da pesquisa tem um tempo médio de dezessete anos de experiência na docência, apenas uma professora destoa nesse quesito, pois já possuem trinta e três anos de exercício na docência, a média de idade é de aproximadamente 48 (quarenta e oito anos). Apenas o professor reside no município, as outras três professoras residem em outro município, cerca de 30Km para as escolas onde trabalham. Desses, apenas uma professora não possui nível superior, é justamente a que possui mais tempo de serviço, e a argumentação em não ter feito é porque já está próximo da aposentadoria e já se encontra cansada, sem motivações para estudar, os demais possuem licenciatura em Pedagogia ou Normal Superior. Referente a questões salariais, todos os professores da rede municipal de Antônio Cardoso percebem o Piso Salarial Nacional assegurado pela Lei 11.637/08, o município possui também Plano de Cargos e Salário para os docentes, porém há questões ainda de muita insegurança quanto ao cumprimento das garantias asseguradas no Plano de Cargos e Salários, motivos pelos quais causam constantes instabilidades entre professores junto as administrações municipal.

Uma das professoras tem regime de trabalho de 40 horas semanais e se dedica exclusivamente à atividade da docência, os demais tem regime de trabalho de 20 horas semanais e dividem o tempo da docência com outros afazeres, como donas de casa entre outras atividades econômicas que fazem para complementar a renda familiar.

Os seis estudantes colaboradores da pesquisa são meninos e meninas residentes no campo, especificamente nas comunidades quilombolas pesquisadas. São estudantes que estudam em um turno e no contraturno ajudam os pais em tarefas domiciliares diversas, filhos de agricultores e agricultoras, sendo que todos esses pais são cadastrados no NIS (Número de Identificação Social), destacamos que a maioria desses pais tem como única receita fixa da família o benefício que recebem do Programa Bolsa Família. Esses jovens e essas jovens tem a escola como espaço que pode transformar as suas vidas, pois como suas famílias não possuem meios que oportunizem as leituras de livros diversos, revistas ou qualquer material escrito. Um ponto a destacar é quanto a alimentação escolar dos estudantes, pois nos momentos das visitas e observações nas escolas, quase sempre não havia alimentação para os estudantes, porém é sabido por todos, que o PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar) tem essa

finalidade, é um recurso vinculado e que não pode ter outra destinação a não ser para a alimentação dos alunos. Portanto, esses estudantes dessas comunidades possuem muitas vulnerabilidades, são justamente essas vulnerabilidades que a escola deveria buscar amenizá-las, poder oferecer um ensino que respeita as peculiaridades e que afirme a identidade dos discentes, e sobretudo, possa transformar a realidade dos que ali vivem, visando uma melhor qualidade de vida para todos.

Gráfico I - Média de rendimento dos discentes das Escolas (Eraldo Tinoco e Terezinha Neuman).



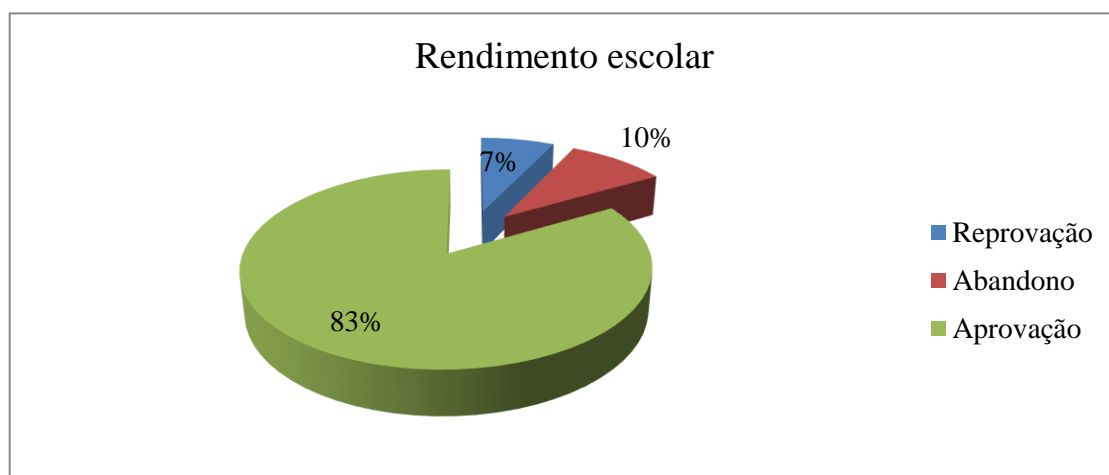
Fonte: Censo Escolar/INEP 2014/adaptação do autor

No **gráfico 1**, a média do rendimento escolar das duas escolas está dentro dos níveis aceitáveis pelo MEC. Vale salientar que as duas escolas não participam da Prova Brasil. O destaque positivo fica por conta do baixo índice de evasão escolar e reprovação, porém não é possível mensurar os níveis de aprendizagem pelo fato dessas escolas não fazerem parte das escolas que participam da Prova Brasil, pois as mesmas não possuem os critérios estabelecidos pelo INEP. Conforme portaria ministerial, a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), mais conhecida como Prova Brasil, é censitária e envolve estudantes do quinto e do nono ano, matriculados em escolas públicas municipais, estaduais e federais. Essa avaliação abrange unidades de ensino com o mínimo de 20 estudantes nas séries (anos) avaliadas⁵. Portanto, nenhuma das três escolas se encaixa nesse perfil. Esses são alguns dos entraves que a

⁵ INEP - <http://www.inep.gov.br/>. Acesso em 21 de julho de 2017.

gestão da educação municipal enfrenta, pois dependem de avaliações externas, que na grande maioria dos casos não é possível ter um diagnóstico da qualidade da educação que essas escolas estão oferecendo. Pois as escolas do campo não fazem parte dos dados da Prova Brasil, apenas os resultados das escolas urbanas são considerados, se considerarmos que das 26 (vinte e seis) escolas do município apenas 1 (uma) é urbana, dessa forma, ficamos a margem desse processo de avaliação da qualidade da educação do País, que embora tecemos várias críticas, sobretudo na metodologia usada é o único que o MEC oferece para a Educação Básica.

Gráfico II Média de rendimento da Escola Santa Rita



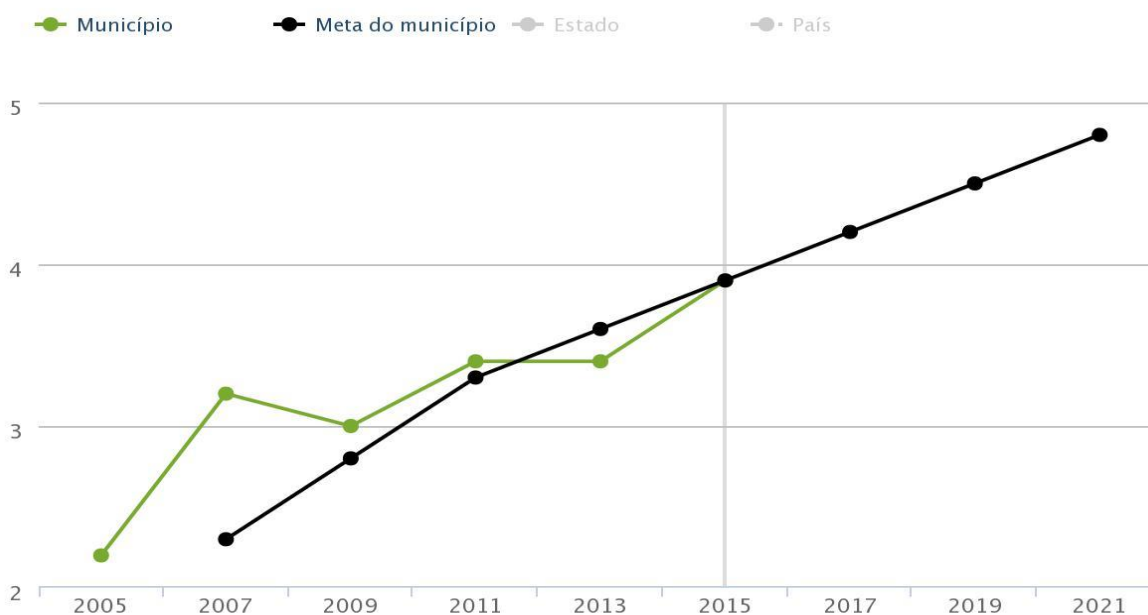
Fonte: Censo Escolar/INEP 2014/adaptação do autor

No **gráfico II**, a média de rendimento da Escola Santa Rita também está dentro dos níveis aceitáveis pelo MEC, porém o índice de abandono é considerado alto, pois quando o índice de abandono é superior a 5% a escola deve, imediatamente, rever as suas práticas pedagógicas e administrativas⁶ reavaliar a proposta pedagógica adotada ou até mesmo observar se há fatores externos, caso existe, quais são os que estão contribuindo para o possível alto índice de evasão e possivelmente fracasso escolar.

⁶ INEP - <http://www.inep.gov.br/>. Acesso em 21 de julho de 2017.

Gráfico III - Evolução e projeção do IDEB do município de Antônio Cardoso entre os anos de 2005 e 2021

EVOLUÇÃO DO IDEB



Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2015)

O gráfico III considera a evolução e projeção do IDEB do Município de Antônio Cardoso entre os anos de 2005 até 2021. Observa-se também uma retração do índice entre os anos de 2007 e 2009, porém nos anos seguintes, retoma o crescimento e em 2015, consegue equiparar a nota com a meta estipulada pelo MEC. Vale ressaltar que, esses números da avaliação externa não refletem a realidade da aprendizagem dos alunos. Não conseguimos levantar as informações no que tange a oscilação do desempenho da educação municipal. Quando afirmamos que esses números não refletem a realidade do panorama da educação do município, pelo fato da rede possuir 26 (vinte e seis) escolas e apenas uma fornece essas informações que aparecem no gráfico III.

1.3. A INTERVENÇÃO, UM LEGADO (...)

O relevância do Mestrado Profissional está na materialização da pesquisa, a intervenção no *locus* de pesquisa e posteriormente a elaboração de um produto proveniente de sua aplicação engajada. De acordo com o Parecer nº 81 da Capes, a natureza do Mestrado Profissional corresponde à necessidade de:

[...] estimular a formação de mestres profissionais habilitados para desenvolver atividades e trabalhos técnico-científicos em temas de interesse público; identificar potencialidades para atuação local, regional, nacional e internacional por órgãos públicos e privados, empresas, cooperativas e organizações não-governamentais, individual ou coletivamente organizadas; atender, particularmente nas áreas mais diretamente vinculadas ao mundo do trabalho e ao sistema produtivo, a demanda de profissionais altamente qualificados; explorar áreas de demanda latente por formação de recursos humanos em cursos de pós-graduação *stricto sensu* com vistas ao desenvolvimento socioeconômico e cultural do país; capacitação e treinamento de pesquisadores e profissionais destinados a aumentar o potencial interno de geração, difusão e utilização de conhecimentos científicos no processo produtivo de bens e serviços em consonância com a política industrial brasileira; reconhecer a natureza e especificidade do conhecimento científico e tecnológico a ser produzido e reproduzido; e a relevância social, científica e tecnológica dos processos de formação profissional avançada, bem como o necessário estreitamento das relações entre as universidades e o setor produtivo.<http://www.capes.gov.br/component/content/article/53-servicos/2340-portarias>. Acesso em 13 de agosto de 2017.

E está em consonância também com a portaria normativa MEC nº 17/2009 da Capes artigo 3º que destaca:

[...] proposta de intervenção em procedimentos clínicos ou de serviço pertinente, projeto de aplicação ou adequação tecnológica, protótipos para desenvolvimento ou produção de instrumentos, equipamentos e kits, projetos de inovação tecnológica, produção artística, sem prejuízo de outros formatos, de acordo com a natureza da área finalidade do curso, desde que previamente propostos. IDEM. Aprovados pela CAPES.

Dessa forma, apresentamos como proposta de intervenção um curso de formação para professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, gestores escolares, coordenadores e quatro membros das comunidades quilombolas, sendo dois da comunidade de Gavião e dois da comunidade de Paus Altos, a formação terá um total de trinta cursista que, prioritariamente, todos os professores das escolas quilombolas do município, bem como as escolas próximas que também recebem estudantes quilombolas, entendemos que esses docentes sejam contemplados com a formação, pois, pela Resolução nº 08/12 CNE/CEB Art. 9º inciso II, as escolas que estão

no entorno das comunidades e recebem estudantes dessas comunidades se estabelecem também, como espaços de educação escolar quilombola. O critério de seleção dos professores, gestores e coordenadores que não estão atuando em escolas quilombolas serão contemplados através de identificação com a temática, até completar o preenchimento das trinta vagas disponíveis.

A proposta do curso será apresentada à Secretaria de Educação do Município de Antônio Cardoso. Ofertaremos o curso em dias, horários e local disponibilizados pela Secretaria. O mesmo terá carga horária de 80 horas, sendo 48 horas presenciais e 32 horas de estudo acompanhado com atividades práticas desenvolvidas pelos cursistas junto aos estudantes em suas respectivas escolas. Serão seis encontros mensais de 8 horas cada encontro, com previsão de início para 15 de julho de 2017 e final em 16 de dezembro de 2017. Referente ao deslocamento, cada cursista fica responsável por sua condução até o local do evento e a SME no tocante aos materiais xerografados e materiais permanentes como projetores, caixa de som, almoço, lanche e água.

Com o objetivo de discutir sobre a História e a Cultura Afro-Brasileira e Africana e suas influências junto à Cultura Brasileira, temos como meta, refletir sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica e implementação da Lei 10.639/03 que alterou a Lei 9.939/96 e instituiu o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e as relações étnico-raciais nas escolas. Consideramos de grande relevância as provocações na legislação para a educação das relações étnico-raciais para combater as práticas retrogradadas que presenciemos até os dias atuais, pois como afirma Kátia Regis (2013):

A lei oferece subsídios para o questionamento das relações étnico-raciais na sociedade brasileira, na qual a desigualdade entre negros e brancos é um elemento estrutural e estruturante da realidade social. Esta desigualdade se manifesta nas instituições educacionais por meio de seus currículos, que têm sido eurocêntricos e homogêneos, omitem e/ou distorcem a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (REGIS, 2013, p. 13).

A Lei 10.639 foi sancionada em 2003, mesmo com alguns avanços do ponto de vista da legislação, ainda não foi implementá-la na educação do Município de Antônio Cardoso. Um dos entendimentos, é que falta vontade política, sobretudo no que se refere a Secretaria Municipal de Educação, pois não conferiu essa proposta aos órgãos colegiados do município como, Conselho Municipal de Educação, Secretaria Estadual de Educação, poderes Executivo e Legislativo no sentido de fomentar essa discussão. Entendemos ser urgente uma discussão no sentido de fundamentar docentes, coordenadores e diretores escolares no sentido desse curso subsidiar a elaboração do Projeto Político Pedagógico das escolas quilombolas. Dessa forma, o

curso servirá, sobretudo como ferramenta para a problematização da legislação, fazendo sempre um paralelo com a realidade vivenciada pelas escolas e as comunidades quilombolas, as formas de se relacionar e as contribuições conferidas entre elas.

Inicialmente pensamos na elaboração ou revisão do PPP das escolas parceiras, porém percebemos que as discussões entre os professores carecia de uma melhor fundamentação no que se refere a educação escolar quilombola. Dessa forma, a ideia do curso de formação ganhou corpo, pois com essa metodologia de formação continuada os cursistas tem a possibilidade de exercitar a ação-reflexão-ação.

Outro fator de relevância será a presença dos membros das comunidades presentes nas formações, possibilitando um diálogo sobre a cultura e a história local, pois compreendemos que este diálogo entre a escola e a comunidade, facilita o entendimento e juntas discutem os problemas e as possíveis soluções para amenizar tais condições. Seria bom complementar

A partir dessa intervenção, propomos, após o curso de formação que essa comunidade escolar que participa do curso de formação, seja capaz de elaborar o PPP das escolas, uma vez que já estão integrados nas discussões da temática da educação escolar quilombola e com vistas em toda essas discussões evidenciadas no curso, possam ser capazes de se debruçar na legislação vigente e de fato poder implementa-las no município de Antônio Cardoso, através PPP, documento que é o norteador de todas as ações pedagógicas da escola. Dessa forma, o curso de formação será a intervenção, e o produto será o PPP construído a partir das fundamentações e discussões problematizadas na formação que os professores, coordenadores, gestores escolares e os representantes das comunidades.

CAPÍTULO II

2. EDUCAÇÃO ESCOLAR NO CONTEXTO QUILOMBOLA

2.1. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: COMO A PERCEBEMOS

A prática pedagógica é entendida na percepção de Gimeno Sacristán (1998, p. 28) como uma ação do professor no espaço de sala de aula. Considera-se como prática pedagógica todo o processo de transformação de certa matéria prima em um produto por um processo humano determinado. No agir sobre o meio, nos modos de se relacionar, nas formas de conhecimento dos objetos e de si mesma, a humanidade vem transformando esse próprio meio. A vida social é uma complexa configuração de práticas. Na organização social, temos um conjunto de práticas que cumprem funções mais amplas em relação às demais. Uma delas é a prática econômica que produz os meios materiais necessários para a manutenção e preservação da vida em grupo. A prática educativa está intimamente relacionada com a prática econômica, já que, desenvolve, entre muitas outras, as capacidades necessárias para a manutenção da produção material e cultural. Desse modo, não podemos estudar a prática educativa no vazio, já que ela é condicionada, tanto quanto condicionante de uma formação social determinada.

A prática educativa também é uma forma de poder, uma força que pode atuar tanto a favor da manutenção do status *quo* como para deslocar o grupo hegemônico do poder. A prática educativa, por sua própria estrutura, contém uma força reprodutora e transformadora.

A reestruturação dos cursos de Licenciaturas no Brasil, decretada pelo governo federal no ano de 2002, instituiu a terminologia “prática pedagógica” nos cursos de formação de professores. A expressão “prática pedagógica” desencadeou uma polêmica entre os educadores que realizaram muitos debates nas diversas organizações profissionais para chegarem a um acordo sobre tal conceito e delimitar as atividades que seriam validadas nos novos currículos de formação de professores. Na perspectiva comportamentalista, a expressão “prática pedagógica” se refere à atividade, exclusivamente, observável e que gera uma atividade concreta, cujos resultados possam ser registrados e comprovados. Para a abordagem interacionista, a prática pedagógica se refere à atividade que desenvolve o raciocínio do educando e que o leve a resolver problemas. Diante dessa conceituação, podemos nos

perguntar: a prática pedagógica faz referência à atividade do educador, à atividade do educando ou à qualidade dessa atividade?

A prática pedagógica faz referência a todo esse conjunto de aspectos. É por essa razão que, em nosso curso, vamos utilizar a expressão prática docente para referir-nos à ação consciente e intencional do professor com a finalidade de intervir nas aprendizagens dos grupos com os quais trabalha. Vale lembrar que, assim como toda prática educativa e pedagógica cumpre sempre uma função política, mesmo que não se tenha consciência do fato, do mesmo modo, a prática docente, em sua ação didática, também cumpre uma função política, mesmo que o educador não seja consciente desse fato e atue condicionado por toda a legislação educacional vigente.

As aprendizagens geram mais aprendizagem, não se desgastam e têm efeitos multiplicadores. Ainda que o propósito do “sistema de ensino” organizado seja reproduzir as relações de produção, relações sociais e culturais vigentes, a ação docente desperta poderes intelectuais e deflagra valores nos sujeitos com os quais trabalha. O domínio da leitura, da escrita e do cálculo, em qualquer sociedade, em qualquer coordenada de tempo/espaço, é um passo em direção à autonomia do sujeito. São limites com os quais trabalhamos diariamente em nossa prática e que, mais do que nunca, justificam uma ação docente consciente para que o sujeito possa, por meio das aprendizagens mais elementares, isto é, ler, escrever e contar, tomar o seu rumo em direção à sua autonomia.

Para Perrenoud (1993) a prática pedagógica não é um procedimento robótico nem robotizado que o professor desenvolve de maneira inconsciente e mecânica. É uma atividade intencional, consciente e que só pode ser compreendida, adequadamente, a partir dos esquemas teóricos que o docente porta em sua bagagem cultural e que dão sentido a esse fazer. Intervir na aprendizagem dos grupos com os quais trabalha é compreendê-la como uma ação dialógica. É uma ação responsável sobre o estar no mundo ou sobre o passar pelo mundo. Sobre isso, Freire (1997) afirma:

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos as suas inibições: um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho - a de ensinar e não a de transferir conhecimento. É preciso insistir: este saber necessário ao professor - que ensinar não é transferir conhecimento não apenas precisa de ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser - ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido (FREIRE, 1997 p. 47).

Freire (1997) aponta que, a prática pedagógica refere-se à produção de conhecimento, e essa produção de conhecimento fortalece a tese de que, o conhecimento se constrói junto aos atores das comunidades nas quais as escolas estão inseridas, considerando as manifestações culturais e fortalecendo as identidades locais. Para Perrenoud (1993):

Ensinar é, antes de mais, fabricar artesanalmente os saberes tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação no quadro de uma turma, de um ano, de um horário, de um sistema de comunicação e trabalho. É o que Chevallard, na esteira de Verret, designa por transposição didática. (PERRENOUD, 1993, p. 25).

Perrenoud (1993, p. 73), indica que a prática docente se refere à transposição didática Chevallard, (1991, p. 39)⁷. Nesse sentido, essa prática se dar na habilidade do professor em adaptar a linguagem do conhecimento científico em uma linguagem heterogênea que seja acessível a todos os sujeitos. É uma atividade que tenta tornar compreensíveis conhecimentos complexos a diferentes públicos, dependendo da bagagem cultural desse mesmo grupo. Isso quer dizer que a ciência, em geral, também resolve problemas do cotidiano. Logo, o docente realiza essa mediação por meio da transposição didática desse conteúdo para que se torne inteligível para o grupo com o qual trabalha.

Toda ação pedagógica é constitutiva dos sujeitos que dela ativamente participam, pois é na relação com o outro que cada pessoa se constitui como singularidade e ao mesmo tempo como coletividade MAHEIRIE (2002, p. 102). Que significado tem a prática pedagógica para os professores? O que caracterizaria boas práticas pedagógicas, tendo em vista o contexto social e o papel que ocupa a formação nesse contexto, anteriormente comentado?

O significado que a prática pedagógica possa assumir tem variações, isto é, consiste em algo que não pode ser definido, apenas concebido, mudando conforme os princípios em que estiver baseada a nossa ideia. Inspirada em Freire (1997), partimos de uma concepção de prática pedagógica adjetivada pelo termo *dialógica*, em que a construção do conhecimento é vista como um processo realizado por ambos os atores: professor e aluno, na direção de uma leitura crítica da realidade. Dessa perspectiva, a prática pedagógica pode ser pensada assim como expressa Sacristán (1998).

⁷ Um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar, sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O “trabalho” que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado de transposição didática, segundo Chevallard, (1991, p. 39).

[...] prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à *educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social*, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares (SACRISTÁN, 1998 p. 159).

Moraes (2003) em seu texto “O Paradigma Educacional Emergente” nos aponta uma possibilidade de construção dessa nova visão, a qual, conforme a autora, está baseada numa perspectiva *construtivista* (conhecimento como algo sempre em processo de construção), *interacionista* (o conhecimento se dá por meio da relação de troca entre sujeito e objeto, um modifica o outro e os sujeitos se modificam entre si), *sociocultural* (o ser se faz na relação, na interação como meio físico e social) e *transcendente* (compreender-se como ser integrante do universo).

Agora, conforme lembram Sacristán e Pérez Gómez (1998, p. 39), essa mudança não ocorre espontaneamente ou só pela vontade, pelo discurso, isto é, a função da escola é provocar a organização racional da informação fragmentária recebida e a reconstrução das concepções acríticas que requer uma transformação radical das práticas pedagógicas, das funções e atribuições dos professores, em nosso caso, dos que atuam em escolas inseridas nas comunidades quilombolas. Mas que prática seria essa? Como deve se portar o professor no contexto da educação quilombola, o que ele precisa saber? O que deve ser priorizado na formação desse profissional? São questionamentos que perpassam essa prática pedagógica e que os professores serão instigados a pensar como essa prática vem ocorrendo. Contudo, para pensarmos em respostas para esses questionamentos não podemos deixar de considerar as relações da escola com a Resolução nº 8/12 CNE/CEB, não considerar os programas de formação de professores voltados para a educação do campo e quilombola, bem como as políticas que visam valorizar a multiculturalidade. Enquanto não colocarmos em práticas essas ações dificilmente as comunidades terão respostas para cujos questionamentos.

2.2.FORMAÇÃO DOCENTE COM VISTAS À PRÁTICA PEDAGÓGICA

Na discussão apontada acima, fica clara a necessidade da reflexão constante do trabalho docente, que é uma atitude esperada de todo professor quando se depara com situações de conflitos e incertezas em sua formação inicial. Entendendo a reflexão como uma conversa com a situação, percebemos que:

A reflexão não é simplesmente uma sequência, mas uma consequência – uma ordem de tal modo consecutiva que cada ideia engendra a seguinte com seu efeito natural e, ao mesmo tempo, apoia-se na antecessora ou a esta se refere. As partes sucessivas de um pensamento reflexivo derivam umas das outras e sustentam-se umas às outras; não vão e vêm confusamente. Cada fase é um passo de um ponto a outro; [...] A correnteza, o fluxo, transforma-se numa série, numa cadeia. (DEWEY, 1959, p.14).

Para Dewey (1959, p.8), a educação é vista como “processo de reconstrução e reorganização da experiência e com isso, nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras”. Assim, é por meio da reflexão e do conhecimento tácito que se encontram as respostas às situações-problemas inerentes à prática pedagógica.

Em uma sociedade na qual a reflexão e o conhecimento tornaram-se os principais instrumentos e na qual a escola tem como finalidade o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, do espírito de pesquisa, da cooperação e da solidariedade, necessitam-se de professores com domínio desses saberes e capazes de socializar o conhecimento. Assim, é importante direcionar uma proposta de formação inicial e/ou continuada aos profissionais da educação, que atenda a essas exigências, e possibilite o pensamento reflexivo. Segundo Alarcão (2000, p. 45) “Dewey denomina por pensamento reflexivo a melhor maneira de pensar e define-o como sendo ‘a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva’”. Nesse sentido, para análise e reflexão, se faz necessária toda uma atividade intelectual com base nas teorias, valendo-se de muito estudo e dedicação por parte do professor.

O que a pesquisa tem nos mostrado, é que grande parte dos profissionais da educação, que tomam a reflexão como bases de suas atividades, não a fazem livres de intervenções. A reflexão sozinha não contribui para a solução dos problemas da prática, pois esta tem peculiaridades próprias, necessitando chegar à verdadeira prática reflexiva que exige uma postura de análise mediada por discursos reais, coerentes com o cotidiano. A reflexão deve fornecer uma estrutura segura para o educador tornar-se sujeito de seu próprio trabalho. Entretanto, o pensar sobre seu fazer, se for reservado para si, acaba sem problematizar e/ou discutir a prática pedagógica (TOZETTO e GOMES, 2009, p. 56).

Para chegarmos a um paradigma reflexivo que atenda às exigências das escolas públicas, é necessário que se tenha como ponto de partida e de chegada as ações pedagógicas alicerçadas na prática pedagógica do professor, construída a partir das necessidades e problemas surgidos no seu cotidiano. Nesse sentido, concordamos com Libâneo (apud PIMENTA; GHEDIN, 2002, p.73), quando afirma:

[...] seria temerário acreditarmos que estamos frente a uma nova teoria de ensino ou da aprendizagem baseada na reflexão ou diante da grande solução para a formação de professores, seja porque a noção de reflexividade de forma alguma é nova, seja porque os aportes teóricos são insuficientes para constituir-se numa teoria de ensino, seja, ainda, porque, do ponto de vista didático, carece de um conteúdo que abranja toda a complexidade das relações entre ensino e aprendizagem.

O conhecimento acumulado cientificamente vai contribuir e muito, entretanto, não é suficiente. Faz-se necessário, a descoberta de instrumentos que levem os docentes à construção de seu próprio saber, para resolver seus próprios problemas. Quando se leva em conta a realidade vivida, as análises tomam por base a realidade concreta, na qual se trilha um caminho que provoca a verdadeira análise reflexiva (LIBÂNEO, 2002, p. 17).

A formação dos professores na tendência reflexiva se configura como um novo paradigma a ser construído. A formação dos profissionais da educação para assumir uma postura reflexiva, implica em ações calcadas na autonomia e no conhecimento. Faz-se necessário educá-los como intelectuais críticos capazes de transformar o discurso teórico que adquiriram, em ações na prática. (LIBÂNEO, 2002, p. 21). Segundo esse ponto de vista, temos a afirmação de Pimenta (1999):

A formação de professores reflexivos compreende um projeto humano emancipatório. [...] as escolas de formação de professores necessitam ser reconcebidas como esferas contrapúblicas, de modo a propiciarem a formação de professores com consciência e sensibilidade social. Para isso, educá-los como intelectuais críticos capazes de ratificar e praticar o discurso da liberdade e da democracia. (PIMENTA (1999, p. 31).

Na realidade, é preciso superar a linearidade mecânica posta frente ao conhecimento teórico e ao conhecimento prático. Romper com a dicotomia teoria/prática, e tratar o conhecimento como fonte de recursos intelectuais que subsidiam a ação docente em todos os momentos da prática pedagógica. A reflexão não é um processo mecânico, implica em constante movimento e transformação. Portanto, a formação de professores reflexivos depende dos conhecimentos articulados e interligados com a própria ação (PEREZ GÓMEZ, 1998, p. 101).

Para Perez Gomes (1998), a reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. Os conhecimentos acadêmicos, teóricos, científicos ou técnicos só podem ser considerados instrumentos dos processos de reflexão se forem interligados significativamente, não em parcelas isoladas da

memória semântica, mas em esquemas de pensamento mais genéricos ativados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p.103).

2.3.IDENTIDADE E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Quando se fala em identidade da categoria docente dos traços e dos aspectos desse grupo tão heterogêneo, poderíamos pensar: todos se dedicam ao ensino, essa é a característica comum. Porém, mesmo considerando esse aspecto, aparentemente, geral, quando partimos para seus processos de significação, dele, só emergem diferenças, diferenças de níveis salariais, na formação, sobretudo nas condições de trabalho aos quais esses profissionais se deparam.

A categoria docente está dividida em vários níveis: Educação Infantil, Educação Fundamental anos iniciais, Educação Fundamental anos finais, Ensino Médio, Ensino Superior, Ensino Público, Ensino Privado, confessionais, formais, não formais e ainda acrescentando a jurisdição das três esferas de poder (Federal, Estadual e Municipal). Portanto, a marca é a heterogeneidade e isso traz divergências gigantescas quando se trata de formação, condições de trabalho lutas sindicais, dentre outras. As condições de trabalho e os interesses desses sujeitos, conforme sua posição profissional e institucional são profundamente diferentes.

No final da década de 1980, o principal debate sobre a profissão docente era em torno da conceituação de classe social e sobre a natureza do trabalho docente, principalmente, com a publicação de alguns artigos que demarcaram e estimularam as discussões (APPLE, 1987, 1988); (ARROYO, 1985). Debatia-se, então, se os professores e as professoras realizavam um trabalho produtivo ou improdutivo ou, em outras palavras, se a natureza do trabalho que realizavam era capitalista ou não, e se pertenciam, como grupo social, à classe trabalhadora ou à classe média, como tradicionalmente haviam sido considerados até então, por estudos sociológicos clássicos.

Tratar da identidade docente é estar atento para a política de representação que instituem os discursos veiculados por grupos e indivíduos que disputam o espaço acadêmico ou que estão na gestão do estado. É necessário considerar também, os efeitos práticos e as políticas de verdade que os discursos veiculados pela mídia impressa televisiva e cinematográfica estão ajudando a configurar. A identidade docente é negociada entre essas múltiplas representações, entre as quais, e de modo relevante, entre as políticas de identidade estabelecidas pelo discurso

educacional oficial. Esse discurso fala da gestão dos docentes e da organização dos sistemas escolares, dos objetivos e das metas do trabalho de ensino e dos docentes; fala também dos modos pelos quais são vistos ou falados, dos discursos que os veem e por meio dos quais eles se veem, produzindo uma ética e uma determinada relação com a sua própria vivência. Sobre isso Hypolito (2003) esclarece:

Por identidade profissional docente entendem-se as posições de sujeito que são atribuídas, por diferentes discursos e agentes sociais, aos professores e às professoras no exercício de suas funções em contextos laborais concretos. Refere-se ainda ao conjunto das representações colocadas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e agir dos professores e professoras no exercício de suas funções em instituições educacionais, mais ou menos complexas e burocráticas (HYPOLITO, 2003 p. 131).

A partir das análises dos autores mencionados nesse tópico e das reflexões na prática docente, compreendemos a construção da identidade docente a partir da relação de variáveis como história familiar e pessoal, as condições de trabalho, ocupacionais e relação com entidade classista. A afirmação de uma identidade profissional é algo relativamente novo entre os próprios docentes, talvez porque, historicamente, estereotipou-se a ideia de que o professor, em especial o das séries iniciais, assim como a escola, é uma extensão da família e, portanto, o (a) professor (a) uma “segunda mãe (pai) e/ou tia (o)” que deve dedicar-se com afinco a cuidar do seu filho e zelar pelo bem do mesmo. Nesse sentido, Freire (1997, p. 32) sinaliza que o professor deve ser um profissional que trabalha e tem salário, que faz greve e reivindica direitos, portanto, esse não é e não será o lugar de mãe (pai) ou tia/o.

A realidade com os docentes quilombolas é essa, professores que não tem a docência como única fonte de renda, dos quatro docentes que colaboraram com a pesquisa, apenas uma tem jornada de trabalho de 40 horas semanais, os demais docentes dividem o tempo entre a docência com outros afazeres. Dessa forma, falta tempo e dedicação ao trabalho docente, para estudar e planejar as aulas. Porém há um contra senso nessa análise que nos serve de reflexão, a única professora que tem regime de trabalho de 40 horas semanais é também a única que não tem nível superior.

O sentimento de desvalorização pessoal e profissional é cada dia mais evidente entre os professores(as), e isto se configura como um grande problema para o ensino e para os próprios professores(as), já que esta desvalorização é acompanhada pela desprofissionalização. É comum vermos a figura dos “professores sacoleiros”⁸ nas escolas, tendo que complementar a

⁸ São aqueles professore(as) que vendem produtos variados no ambiente escolar, especialmente, na sala dos professores como: perfumaria, vestuários, utensílio de cozinha, cosméticos, joias, entre outros. (Grifo do autor)

renda vendendo produtos, pois o salário que percebe é insuficiente para suprir as suas necessidades e as da sua família. É importante ressaltar que entendemos por desprofissionalização também o fato de, atualmente, os professores não terem condições para assumir uma profissão com todas as características que lhes são necessárias, ou seja, assumindo um conjunto de saberes próprios ao professor para desempenhar sua função, assim como uma organização enquanto grupo profissional (BRZEZINSKI, 2002, p. 93). Destarte, compreendemos a profissionalização sendo configurada pela formação política e as políticas públicas para a primeira formação e a formação em exercício, conforme evidencia o organograma a seguir.

Organograma I Profissionalização docente



Não há uma sequência linear nem cronológica conferindo o Organograma I. Pensamos a profissionalização no engajamento docente na luta em defesa de seus direitos, na apropriação das políticas públicas educacionais e, sobretudo, na formação docente inicial e em exercício. Diante desse engajamento, evidentemente, a identidade docente terá solidificado suas bases no sentido da profissionalização docente.

O contexto escolar a partir da LDBEN 9.394/96 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, estabelecem novos parâmetros para a compreensão e valorização da matriz étnica brasileira. Num mundo de categorias flutuantes, as modificações estruturais deixam vulnerável a própria concepção de identidade, que se constrói e reconstrói a cada época. A própria concepção de identidade, segundo Hall (2006 p. 39), se configura a partir do pensamento da época. O sujeito do iluminismo era individualista. A identidade do sujeito sociológico “costura o sujeito à estrutura”, enquanto que o sujeito pós-moderno tem sua identidade “definida historicamente e não biologicamente”.

Pensaremos a formação docente na perspectiva dos estudos sobre multiculturalismo de Canen (1997b) e Candau (2008), Entendemos que essa é uma discussão iminente diante de como a escola, atualmente, tem produzido exclusões daqueles grupos cujos padrões étnico-culturais não correspondem aos dominantes. Entretanto, o fracasso escolar perpassa por causas extraescolares de ordem social e política, mas enfatizamos ser urgente que os professores tenham uma formação intercultural que possibilitem superar os estereótipos sociais que refletem as práticas docentes que, sobre o véu da democracia racial, silencia diferentes vozes que chegam as nossas escolas. Trata-se de superar uma atitude meramente condenatória e resgatar o espaço interescolar para viabilizar práticas pedagógicas imbuídas por expectativas que celebrem a diversidade cultural, ao invés de abafá-la (CANEM, 1997b, p. 201).

Nesse contexto, entender a construção da identidade docente, sobretudo daqueles que atuam em comunidades quilombolas é significativo para se compreender a escola brasileira no contexto da diversidade. A educação em comunidades quilombolas, conforme preceitua a legislação vigente na Resolução nº 08/12 CNE/CEB, em seus artigos 48º, 50º e 51º, perpassa por ritos diferentes das escolas convencionais. Nesse sentido, a profissionalização docente é condição fundamental na construção de uma escola, que, de fato, vá incluir os estudantes quilombolas e não os tornem quilombolas apenas na legislação. Nesse sentido, é urgente problematizarmos uma educação para a diversidade.

Destacamos os avanços na legislação no que se refere à formação docente, porém essas ações ainda precisam ser implementadas na prática, na qual parece faltar empoderamento aos sujeitos, que, no Brasil, sobretudo após a década de 1970 de muitas lutas encampadas pelo movimento negro, e após ter logrado algumas conquistas, vivemos momentos de incertezas e temos que encampar outras lutas, novas lutas para defender direitos adquiridos, defender igualdade de direitos às minorias e, sobretudo, lutar para que essas conquistas sejam efetivamente implementadas.

Em um tempo recente de crises de identidade, as investigações que problematizavam a identidade e a profissionalização docente parecem ter buscado aspectos unificadores e fundantes da identidade profissional dessa categoria: a classe social, a natureza do processo de trabalho, o gênero, a história de vida, a formação profissional etc. Talvez um caminho produtivo para a pesquisa seja buscar as diferenças, as discontinuidades, as divisões dessa categoria, privilegiando as narrativas dos professores e das professoras acerca de si mesmos e de seus contextos de trabalho. Não para reificar seus próprios pontos de vista ou tomá-los como a

medida mais justa do que de fato acontece, mas talvez para nos aproximarmos da dinâmica contraditória e fragmentada em que estão mergulhados. (CANEM, 1997b, p. 206).

As professoras e os professores são sujeitos divididos entre éticas e demandas distintas, e, muitas vezes, contraditórias: burocráticas, morais, pessoais, profissionais, técnicas etc. Sair do conforto de buscar enquadrar a identidade profissional docente em alguns tipos ideais ou explicá-la a partir de algum elemento fundacional talvez seja o maior desafio que podemos enfrentar relativamente a essas questões. Isso não significa desconsiderar as descrições expostas anteriormente de processos de trabalho que ajudam a caracterizar diferentes concepções sobre profissionalismo docente. Contudo, é importante resguardar que essas descrições não podem ser concebidas como modelos puros, mas como práticas discursivas, mais ou menos reforçadas pelos discursos oficiais e outros discursos que interpelam as(os) docentes na produção de suas identidades. (HYPOLITO, 1999, p. 93).

2.4. TRAJETÓRIA DOS QUILOMBOS CONTEMPORÂNEOS

O termo “quilombo” no discurso das autoridades coloniais e posteriormente no período imperial, era usado para caracterizar a habitação de negros fugidos do sistema escravista. Entretanto, esse termo encobre variados contextos de resistência de africanos e descendentes na formação e defesa de territórios étnicos, surgidos a partir de terras doadas, compradas ou abandonadas, entre outras trajetórias. Segundo O’Dwyer (1995):

O termo quilombo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Também não se trata de grupos isolados ou de uma população estritamente homogênea. Da mesma forma nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados, mas, sobretudo, consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de um território próprio. A identidade desses grupos também não se define pelo tamanho e número de seus membros, mas pela experiência vivida e as versões compartilhadas de sua trajetória comum e da continuidade enquanto grupo. Neste sentido, constitui grupos étnicos conceitualmente definidos pela antropologia como tipo organizacional que confere pertencimento através e normas e meios empregados para indicar afiliação ou exclusão. (O’DWYER, 1995, p. 20).

Para compreendermos o significado de comunidades quilombolas é preciso entender a sua semantização. O conceito de “quilombo” por muito tempo designou apenas acampamentos de escravos fugidos, e o próprio termo tem origem africana, como afirma João Reis (1996, p.

22), em que “quilombo” derivaria de *kilombo*, sociedade iniciática de jovens guerreiros *mbundu*, adotada pelos invasores (*jagaou imbangala*), formados por gente de vários grupos étnicos desenraizados de suas comunidades. Vale destacar que isso ocorreu não somente no Brasil, mas, também, em outros países da América Latina que receberam escravos africanos nos séculos XVI a XIX, porém, nesses lugares, ganharam um nome diferente. Na Colômbia, por exemplo, foram conhecidos como “palenques”. Seus descendentes ainda hoje estão presentes em várias comunidades nesse país, como a de São Basílio. Já na Venezuela, ganharam o nome de “cumbes”, em países como Cuba, Jamaica, Equador, Suriname e México eram identificados com outros nomes. Essa matriz histórica dos quilombos foi retomada para se referir às comunidades rurais negras no Brasil. O conceito de quilombo tem sido objeto de reflexão histórica e política desde os anos 70, sobretudo, por meio das lutas e conquistas do movimento negro, que contribuiu significativamente para ressaltar a importância do estudo dos quilombos na história. Dessa forma, no Brasil, o conceito de quilombo foi ressemantizado, sendo os agrupamentos quilombolas contemporâneos considerados nichos culturais autônomos, mas que mantêm, em muitos casos, como na educação, relacionamento com comunidades não quilombolas.

As muitas lutas iniciadas no auge da escravidão, o advento dos quilombos na resistência para a sobrevivência de um povo que não era reconhecido como cidadão. Porém, depois de mais de três séculos de luta e resistência, os negros do Brasil vislumbram possibilidades de viver com melhor dignidade, apesar de ainda conviver com fortes motivações de cunho racistas. Para fundamentar essa discussão, recorreremos aos teóricos Fiabani (2005), Arruti (2008), Ilka Boaventura (2006), Reis (1996) e Miranda (2009). Foi necessário mais de três séculos de resistência para que, em 1988, a Constituição Federal, pudesse ter dado um passo importante no sentido do reconhecimento das contribuições do povo negro na formação da identidade brasileira. Após séculos no obscurantismo, as comunidades negras rurais voltam à cena na Constituição Federal de 1988, quando são citadas no art. 68º do ADCT (Ato das Disposições Constitucionais Transitórias): “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”. Esse processo legal abriu portas para que se consolidassem as lutas do campesinato⁹ negro pela posse de suas terras. No entanto, a definição de “remanescentes das comunidades de quilombo” se mostrou problemática, como observa Ademir Fiabani:

⁹ Atividade de camponês que tem acesso aos Recursos Naturais seja a posse e/ou o uso da terra, água, florestas, biodiversidade etc., cujo trabalho está centrado na força da família, embora possa contratar serviços temporário e/ou prestar serviços para terceiros e a centralidade da reprodução social está na família.

Reconheciam-se os direitos à terra de comunidades oriundas dos antigos quilombos, as quais existiam poucas. Portanto, as demais comunidades negras não estariam contempladas pela Lei. Oliveira Jr. registra claramente o impasse determinado pela Disposição Transitória: “[...] se seguida a noção tradicional de quilombo como grupo de negros fugidos, dificilmente se encontraria remanescentes atuais para ocupar suas terras” (FIABANI, 2005, p. 71)

Foram décadas de lutas dos povos negros para efetivar as conquistas asseguradas de modo transitório no Art. 68º. Porém em 2003 com a aprovação do Decreto 4.887/03 o entendimento passa ser diferente das inúmeras interpretações aludidas na CF de 1988, sobretudo ao Art. 68º.

Macêdo (2008), com a aprovação do Decreto 4.887/03 que considerou as comunidades quilombolas segundo os critérios de autodefinição identitária e reconhecimento de suas heranças ancestrais na escravidão. O art. 3º, diz que “a caracterização dos remanescentes das comunidades dos quilombos será atestada mediante autodefinição da própria comunidade”. Assim, o critério de autodefinição passou a ter grande importância na identificação dessas comunidades e “é nesse ponto que a reconsideração da experiência dos atores sociais adquire toda sua significação”, cabendo aos moradores das comunidades se autodefinirem como remanescentes de quilombolas. Entretanto, um longo caminho foi trilhado para que se estabelecessem os critérios que definem os quilombos contemporâneos, visto que, pouco ou quase nada restou da estrutura básica dos quilombos históricos e as abordagens sobre os quilombos, utilizadas no início do século XX. Nessa perspectiva, após as discussões sobre o que seria os quilombos contemporâneos, especificamente, discussões realizadas pela ABA (Associação Brasileira de Antropologia), comungamos com a ideia de Fiabani (2005) que define quilombo contemporâneo como resistiram culturalmente.

Concordamos também com a definição de quilombo contemporâneo defendida por O'DWYER, (1995).

[...] nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados, mas, sobretudo, consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação um território próprio [...] (O'DWYER, 1995, p.10).

Essa ressemantização para quilombos contemporâneos foi instituída, sobretudo por esses grupos pelo direito a terra, e após o Decreto 4.887/03, ficou estabelecido nos artigos 2º e 3º os critérios para a certificação e o órgão competente para o reconhecimento, conforme a Lei.

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

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

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

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

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

Encampadas pelo Movimento Negro, os avanços conquistados por meio das lutas, uma delas o art. 68º das ADCT, posteriormente, destaca-se o governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva. No período correspondente ao seu governo, a legislação avançou bastante no sentido de acelerar a aprovação de leis que há décadas estavam emperradas no Congresso Nacional. Portanto, foram leis que diminuíram as desigualdades sociais, consideradas conquistas dos povos negros, sobretudo no campo da educação.

Esse Decreto teve grande relevância, sobretudo pelo fato do critério de reconhecimento dos grupos serem por meio de auto atribuição, antes considerado como maior entrave no reconhecimento dos remanescentes quilombolas, pois teriam que comprovar através de vestígios que fora remanescente, porém era muito difícil essa comprovação e os processos se arrastavam por anos ou até décadas. A partir do referido Decreto que além de regular a matéria em questão incumbiu a FCP (Fundação Cultural Palmares) todo processo de certificação e reconhecimento da terra aos quilombola.

2.5.IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL

Repensar a identidade quilombola perpassa pela compreensão de como essas comunidades vivenciam e defendem seu território. Defendemos aqui o pensamento de Hall (2006), quanto à afirmação de identidades, pois mesmo o sujeito quilombola consciente de sua identidade étnico-racial, pode compartilhar outras identidades em outros territórios, como

ambientes escolares, trabalho ou grupo de amigos com pertencimentos diferentes do grupo cultural em que habita. Para Hall (2006), quando o sujeito sai do espaço de convivência, pode assumir outras identidades, portanto, a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Porém, a compreensão e valorização da cultura do grupo social, em que está inserido é um elemento potencializador da autoestima dos povos negros, sobretudo os que vivem em comunidades quilombolas. Nesse jogo de identidades, Hall (2006) define identidades contraditórias como aquelas que se cruzavam ou se "deslocam" mutuamente.

Para Sodré (1999), as identidades negras são concebidas como construções múltiplas, complexas, social e historicamente (re)construídas com base nos dispositivos de matrizes africanas. Tais dispositivos são processados nas relações socioculturais, políticas e históricas que se deram a partir do sequestro dos nossos ancestrais africanos para o Brasil. As formulações de Sodré (1999, p. 34), complementam a percepção de identidade tomada neste trabalho ao afirmar que:

Dizer identidade é designar um complexo relacional que liga o sujeito a um quadro contínuo de referências, constituído pela intersecção de sua história individual com a do grupo onde vive. Cada sujeito singular é parte de uma continuidade histórico-social, afetado pela integração num contexto global de carências naturais, psicossociais e de relações com outros indivíduos, vivos e mortos. A identidade de alguém, de um "si mesmo", é sempre dada pelo reconhecimento do "outro", ou seja, a representação que o classifica socialmente (SODRÉ, 1999, p. 34).

Sodré (1999) estabelece um contexto relacional simbólico que vai além dos preceitos do etnocentrismo de um modelo branco-europeu. O autor ao mesmo tempo em que centra sua dinâmica de constituição identitária nas referências ancestrais ao referir-se à ação destes nas relações concretas, enfatiza a relevância do reconhecimento social na construção da identidade dos sujeitos.

Nesse sentido, consideramos a importância, não só da afirmação do "eu" na constituição da autoestima que motiva o desenvolvimento, mas da explicitação do "nós" a partir dos referenciais dos ancestrais afrodescendentes nos diversos âmbitos onde essa participação tem sido ocultada. A sociedade brasileira, mesmo depois de vários avanços nas políticas públicas direcionadas aos povos negros, ainda tem sido constituída numa cultura política da desigualdade, na qual a dominação e a violência têm atingido, principalmente, a população negra como mostra Paixão (2003, p.71) a partir de dados do IBGE, com diferencial racial quanto ao saneamento básico, mortalidade infantil, educação, renda, perspectiva de vida etc. Essa violência pode ser pensada a partir das evidências de negação, do não reconhecimento das

singularidades das identidades dessa população, bem como do não reconhecimento da igualdade de direito à dignidade, ao respeito e expressão histórica e aos bens essenciais ao exercício dessa dignidade.

Para Kabengele Munanga:

A relação histórica da população negra que apresenta existência plural e complexa, que não permite a visão de uma cultura ou identidade unitária, monolítica. Isso ratifica a pertinência da opção pelo enfoque de afrodescendência articulada à concepção de etnia. As perspectivas pós-abolição das elites brasileiras pensavam a construção de uma unidade nacional, na qual o negro não cabia e os imigrantes se enquadrariam nos valores nacionais (MUNANGA, 2008, p. 28).

Ações são empreendidas para garantir esse projeto, a instituição da ideologia do branqueamento, as estratégias de cerceamento das práticas culturais desses grupos étnicos, tais como a perseguição ao candomblé, à capoeira, os mecanismos de invisibilização e de imobilização da população negra brasileira através das novelas, telejornais, livros didáticos entre outros, assim:

(...) os movimentos étnicos, inclusive dos negros, devem sucumbir. A construção da identidade nacional apaga as especificidades das raças. (...) O mito da democracia racial servia para encobrir os conflitos interétnicos e fazia com que todos se sentissem nacionais (MUNANGA 2008, p. 34).

Vivemos em um país miscigenado, de expressivo contingente populacional negro. No entanto, não se tem uma democracia social nem racial, visto que a mestiçagem não produziu igualdade de oportunidades entre as etnias constitutivas do ser brasileiro, sendo esse mito de “democracia racial” uma construção ideológica dentro dos interesses das elites hegemônicas, em detrimento da maioria negra, um dos entraves na superação das desigualdades. Durante muitos anos, esse discurso de “democracia racial” anestesiou as ações da população negra quanto ao não reconhecimento da sua identidade e o verdadeiro conhecimento de sua história, uma vez que não existia discriminação racial, não haveria também motivos para combatê-la. Esse movimento ficou conhecido, segundo Munanga (2006), como mestiçagem. Dessa forma, buscamos empoderamento e instrumentalização dos sujeitos, sobretudo, os sujeitos quilombolas, na perspectiva da identidade étnico-racial.

Manuel Castells (2001, p. 121), ao falar que, no seu entendimento, “identidade” é “o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados no qual prevalece sobre outras fontes de significados”, aponta uma abordagem que congrega a maioria dos estudos sobre o assunto no plano acadêmico

nacional e internacional. Para o autor, as identidades são ao mesmo tempo individuais e coletivas, assim como também define Hall (2006). Sendo que, o mesmo sujeito pode ter múltiplas identidades, além de tê-las constituídas de forma processual e contínua.

Nesse sentido, é muito oportuno problematizar a função social da escola para os moradores dos quilombos contemporâneos. Pensar a educação quilombola contextualizada amparada na Resolução nº 08/2012 CNE/CEB em territórios quilombolas e valorização à história, suas práticas culturais sendo, essas, pressupostos fundamentais e imprescindíveis no caminho de uma educação antirracista. Nessa perspectiva, a implementação da Lei nº 10.639/03 que altera a Lei 9.394/96 no art. 26-A, que trata da obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira abre um precedente importante para que o aprendizado em comunidades quilombolas, junto aos modos de fazer e viver dentro dos quilombos contemporâneos, seja considerado como saberes essenciais para a formação de novas estruturas de educação no Brasil, fundamentais para que o país se reconheça como afrodescendente em sua formação humana e cultural (MASCARENHAS, 2009, p. 56).

Conforme texto da Lei 10.639/03:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes Artigos. 26-A, 79-A e 79-B:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

Art. 79-A. (VETADO)"

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra.

O Artigo 3º que foi vetado confere a seguinte redação, "As disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio, deverão dedicar, pelo menos, dez por cento de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática referida nesta Lei." Razões do veto.

A Constituição de 1988, ao dispor sobre a Educação, impôs claramente à legislação infraconstitucional o respeito às peculiaridades regionais e locais. Essa vontade do constituinte foi muito bem concretizada no **caput** do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que preceitua: "Os currículos do

ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela".

Parece evidente que o § 3º do novo art. 26-A da Lei nº 9.394, de 1996, percorre caminho contrário daquele traçado pela Constituição e seguido pelo **caput** do art. 26 transcrito, pois, ao descer ao detalhamento de obrigar, no ensino médio, a dedicação de dez por cento de seu conteúdo programático à temática mencionada, o referido parágrafo não atende ao interesse público consubstanciado na exigência de se observar, na fixação dos currículos mínimos de base nacional, os valores sociais e culturais das diversas regiões e localidades de nosso país.

A Constituição, em seu art. 211, **caput**, ainda firmou como de interesse público a participação dos Estados e dos Municípios na elaboração dos currículos mínimos nacionais, preceito esse que foi concretizado no art. 9º, inciso IV da Lei nº 9.394, de 1996, que diz caber à União "estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum". Esse interesse público também foi contrariado pelo citado § 3º, já que ele simplesmente afasta essa necessária colaboração dos Estados e dos Municípios no que diz respeito à temática História e Cultura Afro-Brasileira."

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/Mensagem_Veto/2003/Mv07-03.htm. Acesso em 15 de julho de 2017.

O Artigo 79-A que foi vetado confere a seguinte redação, "Os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria." Razões do veto.

O art. 79-A, acrescido pelo projeto à Lei nº 9.394, de 1996, preceitua que os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria.

Verifica-se que a Lei nº 9.394, de 1996, não disciplina e nem tampouco faz menção, em nenhum de seus artigos, a cursos de capacitação para professores. O art. 79-A, portanto, estaria a romper a unidade de conteúdo da citada lei e, conseqüentemente, estaria contrariando norma de interesse público da Lei Complementar nº 95, de 26 de fevereiro de 1998, segundo a qual a lei não conterà matéria estranha a seu objeto (art. 7º, inciso II).

Conforme texto da Lei 11.645/08 confere.

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

Observa-se que, a Lei 11.645/08 muda apenas a redação do Art. 26-A e acrescenta ao mesmo, a luta dos povos indígenas. A referida lei não faz menção ao Art. 79-B. Desse modo, a Lei 11.645/08 não suprime a Lei 10.639/03 como muitos imaginam, considerando que ambas alteram artigos da Lei 9.394/96.

Teríamos, nessa pesquisa, a possibilidade de problematizar a Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08 juntas, porém, optamos apenas pela primeira, pelo fato do nosso estudo adentrar, especificamente, nas discussões dos povos negros, além do que a segunda é uma complementação à primeira, considerando que a sua criação foi, sobretudo, uma imposição do Estado brasileiro sem as devidas discussões com os movimentos representativos e acrescentou ao seu texto o estudo dos povos indígenas, conforme opina o movimento negro, o qual argumenta que, por não ter uma solução planejada para os povos indígenas aproveitou carona na lei que repara direitos subtraídos dos povos negros e inseriu os indígenas sem as devidas discussões com ambas entidades representativas. O texto referente a Lei 10.639/03 implementado no art. 26-A, “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira”, já vinha sendo discutido desde a década de 1930 com o Movimento Frente Negra que não obtiveram sucesso e foram sufocados na Ditadura de Getúlio Vargas. Passou-se por um longo período de silenciamento até o início da década de 1970, quando o Movimento Negro, encabeçado por vários intelectuais, sobretudo com destaque especial para Abdias do Nascimento, considerado como um dos maiores expoentes da cultura negra no Brasil e no mundo, fundou entidades pioneiras como o Teatro Experimental do Negro, Museu da Arte Negra, Instituto de Pesquisa e Estudos Afro-Brasileiro, um dos idealizadores do Memorial de Zumbi e do Movimento Negro Unificado.

Portanto, a luta dos negros foi encampada com engajamento há bastante tempo, sofrendo com o preconceito e a discriminação. Sendo assim, essa luta ganhou fôlego na década de 1970

e foi incluída na CF/88 em seu Art. 5º, bem como em outras legislações, interna e externa sobre o assunto.

Legislação interna:

Lei nº 7.716/89

Define os crimes resultantes de preconceito de raça e de cor. Art. 1º Serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. Art. 3º Impedir ou obstar o acesso de alguém, devidamente habilitado, a qualquer cargo da administração direta ou indireta, bem como das concessionárias de serviços públicos.

Pena: reclusão de 2 (dois) a 5 (cinco) anos.

Art. 20. Praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional.

Pena: reclusão de 1 (um) a 3 (três) anos e multa.

Código penal

Injúria

Art. 140º Injuriar alguém, ofendendo-lhe a dignidade ou o decoro. Parágrafo 3º Se a injúria consiste na utilização de elementos referentes à raça, etnia, religião ou origem:

Pena: reclusão de 1(um) a 3(três) anos e multa.

Constituição federal / 1988

A Constituição Federal, no seu art. 5º, dispõe que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, no seu art. 1º, dispõe que todos os seres humanos nascem iguais em dignidade e direitos. O art. 2º ainda assevera que todos os seres humanos estão aptos a exercer os seus direitos sem distinção de nenhum tipo ou gênero, seja por raça, cor, sexo, língua, orientação política etc. A Constituição Federal, no seu art. 5º, incisos XLI e XLII, dispõe que a lei punirá qualquer discriminação atentatória aos direitos e liberdades fundamentais e que a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão. Portanto, todo tipo de discriminação e preconceito é vedado pela legislação brasileira. (BRASIL, 1988).

Legislação internacional sobre o assunto. Basicamente, as Leis sobre os direitos humanistas nascem a partir das declarações e convenções internacionais, com as questões das formas de discriminação não foi diferente, portanto como veremos na Declaração das Nações Unidas de 1963.

Do direito internacional:

No âmbito do direito internacional temos a Declaração das Nações Unidas sobre eliminação de todas as formas Discriminação Racial, de 20 de novembro de 1963, (Resolução n. 1.904 (XVIII) da Assembleia Geral), afirma solenemente a necessidade de eliminar rapidamente a discriminação racial através do mundo em todas as suas formas e manifestações e de assegurar a compreensão e o respeito à dignidade da pessoa humana, convencidos de que qualquer doutrina de superioridade baseada em diferenças raciais é cientificamente falsa, moralmente condenável, socialmente injusta e perigosa, em que, não existe justificção para a discriminação racial, em teoria ou na

prática, em lugar algum, reafirmando que a discriminação entre os homens por motivos de raça, cor ou origem étnica é um obstáculo a relações amistosas e pacíficas entre as nações e é capaz de destruir a paz e a segurança entre povos e a harmonia de pessoas vivendo lado a lado até dentro de um mesmo Estado. (CONVENÇÃO INTERNACIONAL SOBRE A ELIMINAÇÃO DE TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO RACIAL, 1963).

Destarte, após tantas lutas e algumas conquistas do povo negro, optamos por fazer menção nessa pesquisa apenas a Lei 10.639/03. Porém, ressaltamos que não temos nada contra a luta dos indígenas, até porque é uma minoria que também vem ao logo dos tempos tendo seus direitos cerceados. Rever a redação, justifique de outra forma.

A autoestima da população negra é um dos elementos fundamentais a ser considerado para que esses sujeitos sociais construam de forma sólida sua autonomia, em um processo de educação contextualizada que os orientem na afirmação de suas identidades. É importante que educadoras e educadores estimulem seus alunos e alunas a reconhecerem a legitimidade dos diferentes saberes presentes na sociedade e perceberem como cada grupo sóciorracial contribuiu para a formação da identidade cultural do país. Diante de uma população escolar educacional multirracial, como a brasileira, mostram-se imprescindíveis novas práticas didático-pedagógicas que (re)signifiquem os conteúdos curriculares e as atividades de sala de aula, por meio de recursos diferenciados de ensino, como as presentes nas comunidades quilombolas e quase sempre não apropriadas por educadoras e educadores como alternativas didático-pedagógicas (BOTELHO, 2007, p. 35).

Somente por meio da reflexão e da tomada de consciência desse problema, é que a ação desses/as educadores(as) irão contribuir para a construção da autoestima dos estudantes quilombolas, mas a questão da discriminação racial é um elemento vivenciado mais intensamente pela população negra e também pelos quilombolas. Devendo ser, portanto, abordado nas escolas quilombolas, contribuindo, assim, para a construção de sujeitos sociais críticos e conscientes de sua importância na sociedade. Ao pensar um projeto de escola para as comunidades quilombolas é fundamental que sejam incorporados elementos da cultura negra, como a musicalidade, a corporeidade, culinária, e a religiosidade de matriz africana, como nos apresenta Gomes (2012, p. 81), em que a educação pode desenvolver uma pedagogia corporal que destaque a riqueza da cultura negra inscrita no corpo nas técnicas corporais, nos estilos de penteados e nas vestimentas, nas manifestações culturais e religiosas nas quais também são transmitidas oralmente. Nesse sentido, o PPP deve ser o aporte identitário das escolas quilombolas no sentido de nortear essa discussão. Essa discussão deve partir da escola e mobilizar toda a comunidade, tendo como objetivo o fortalecimento da identidade étnico-racial.

2.6. EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A temática da educação das relações étnico-raciais é destacada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, a Resolução nº 08/2012 CEB/CNE, no tocante ao tema da Pluralidade Cultural. A Lei 10.639/2003 torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da educação básica, as suas Diretrizes Curriculares correlatas e o Plano Nacional de Implementação das referidas Diretrizes serão assuntos abordados nesse tópico. Em seguida, discorreremos sobre a Educação Escolar Quilombola, examinando suas Diretrizes Curriculares Nacionais, como também o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares do Estado da Bahia para essa modalidade de educação. Aborda, ainda, as categorias analíticas que balizam as nossas análises e discussões: multiculturalismo, currículo, educação, diversidade, cultura, identidade e diferença.

Importa destacar que a educação sempre foi uma bandeira de luta do Movimento Negro e a sua relação com a cultura foi inaugurada nas práticas e propostas do movimento de protesto do Teatro Experimental do Negro (TEN)¹⁰ fundado por Abdias do Nascimento. A questão da educação é colocada como prioridade na luta do Movimento Negro pós 1978, que vem buscando combater o preconceito e a discriminação racial na sociedade e nos sistemas de ensino (GONÇALVES; SILVA, 2002, p. 21).

A partir da III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlatas, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), realizada no período de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, em Durban na África do Sul, aprofundaram-se o debate sobre educação, preconceito, discriminação, diversidade cultural e políticas de ações afirmativas. Sobre isso, Oliveira (2013) afirma:

A III Conferência Mundial Contra o Racismo (2001), em Durban, África do Sul, pautou e aprofundou o debate sobre diversidade cultural. Nela, as organizações do movimento negro [e quilombola] dedicaram atenção especial sobre educação, na qual apontaram as seguintes demandas: incluir nos critérios de avaliação dos livros didáticos a incidência de visões estereotipadas e preconceituosas sobre a população negra; a implementação de políticas que garantam o acesso e permanência da população negra nas universidades; a revisão do currículo da Educação Básica, visando a inclusão da história e da cultura africana e dos afro-brasileiros; a parceria do Estado com as

¹⁰ O TEN foi fundado em 1944 no Rio de Janeiro, por Abdias do Nascimento e teve como objetivo a valorização do negro no teatro e na criação de uma nova dramaturgia.

organizações do movimento social para a formação dos educadores; e a nomeação de representantes da temática indígena e negra para o Conselho Nacional de Educação (OLIVEIRA, 2013, p, 43).

A Conferência foi um marco histórico para as políticas de ações afirmativas no Brasil, pois, até essa data, as ações do governo federal, no terreno social, restringiam-se quase que exclusivamente ao combate à pobreza, sem levar em consideração o caráter racial das desigualdades do país (GUIMARÃES, 2008 p.54).

Historicamente, as políticas de educação brasileira foram delineadas pelos ideais da modernidade que têm a cultura branca europeia como superior às demais no que se refere aos conhecimentos e “civilidade”, desconsiderando o multiculturalismo que faz parte da nação brasileira, cristalizando através dessa ideologia uma sociedade excludente, racista e discriminatória. “A grande dificuldade aqui é aceitar outros mundos socioculturais com valores distintos e comportamentos próprios àqueles valores” (SANTOS; LUZ, 2007, p. 83).

A partir da redemocratização do País na década de 1980, os movimentos sociais, em especial o movimento negro, os/as educadores/as e os/as pesquisadores/as negros/as e não negros/as encabeçado pelo intelectual negro Abdias do Nascimento, denunciam, de forma mais contundente, as políticas educacionais brasileiras universalistas e racistas, levantam a bandeira em prol de uma educação antirracista, que tenha a diferença como uma riqueza nas políticas curriculares, nas práticas pedagógicas e nos programas de formação de professores/as. Sobre isso, Queiroz (2003) destaca:

Consideramos que as políticas universalistas são medidas indiscutivelmente importantes em qualquer sociedade, mas que têm limites em se tratando de grupos submetidos a desigualdades específicas. Depositar nas políticas universalistas a tarefa de tratamento das desigualdades raciais é se recusar a enxergar que a condição racial dos indivíduos determina realidades específicas, produzindo distâncias sociais entre brancos e negros, nos mais distintos espaços da sociedade (QUEIROZ, 2003, p. 11).

Percebemos com isso, que não basta pensarmos em políticas públicas de forma macro, é necessário pensar nos instrumentos que irão potencializar as políticas, portanto, um movimento que irá empoderar os sujeitos para que percebam os seus direitos para que possam reivindicá-los e vemos a escola como esse espaço social potencializador dessas demandas.

Como assinala Arroyo (2010), quando analisamos políticas públicas educativas, não podemos ver o Estado apenas como o único agente político. Os coletivos diversos de gênero, de etnia, de classe, do campo, das periferias, entre outros, estão presentes na sociedade como sujeitos sociais e políticos, lutando por mudanças e melhorias. Nesse sentido, é preciso superar

as visões ingênuas e despolitizadas das análises de políticas públicas e levar em conta os complexos processos políticos travados na sociedade, pois esses sujeitos não se veem conformados como meros destinatários, eles reinventam a política, o Estado e a sua função.

A Constituição Federal de 1988 foi o documento que oportunizou as primeiras discussões acerca do direito a terra para as populações quilombolas no Brasil por meio do art. 68, ADCT (Ato das Disposições Constitucionais Transitórias) o Estado reconhece os direitos quilombolas:

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

Os artigos 215 e 216 também estabelecem normas de proteção ao patrimônio cultural.

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

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.

Essas foram efetivamente conquistas importantes no sentido de garantias legais de direitos à diversidade. Os desdobramentos dessas conquistas na CF/88 culminaram após mais de dez anos de lutas encampadas pelo movimento negro em todo o país. Em 09 de janeiro de 2003, a aprovação da Lei nº 10.639/03 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir, no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e em 20 de novembro de 2003, foi aprovado o Decreto 4.887/03 que regulamentou o artigo 68 ADCT. Esses dois documentos foram marcos preponderantes e que faz do ano de 2003 um ano marcante, no que tange as significativas conquistas das minorias, sobretudo os povos negros do ponto de vista do marco legal. O primeiro no sentido de garantir no currículo oficial o estudo da História Africana, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil. O segundo, garantiu aos quilombolas o direito à posse de terras, direito esse ao qual os quilombolas consideram sagrado.

Mais recentemente, em 20 de novembro de 2012, foi aprovada a Resolução nº 08/12 CNE/CEB. Destarte, consta em seu art. 1º, que "Ficam estabelecidas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, na forma desta

Resolução”. Parágrafo § 1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. No artigo 6º e 9º. Essa resolução considera vários outros documentos como a CF nos artigos 2015 e 2016; LDBEN 9.394/96; Lei 10.639/03; Decreto 4.887/03. Portanto, as Diretrizes Curriculares da Educação Quilombola torna-se referência quando refletimos na educação contextualizada para os povos quilombolas.

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), 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).

Em 2001, a Conferência Nacional de Educação (CONAE), ocorrida em Brasília, debateu, em âmbito geral, a diversidade no campo da política educacional. Como resultado desse debate, houve a inclusão da Educação Escolar Quilombola como modalidade da Educação Básica no Parecer CNE/CEB 07/2010 e na Resolução CNE/CEB 04/2010 que instituem as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica. A CONAE (2010) definiu que a educação quilombola é da responsabilidade do governo federal, estadual e municipal e estes devem: a) Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional. b) Assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local. c) Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/às profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo. d) Garantir a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação, nos três entes federados. e) Instituir um programa específico de licenciatura para quilombolas, para garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas. f) Garantir aos professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização g) Instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica. h) Assegurar

que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas (BRASIL, 2011, p. 9).

Isso significa que a regulamentação da Educação Escolar Quilombola nos sistemas de ensino deverá ser consolidada em nível nacional e seguir orientações curriculares gerais da Educação Básica e, ao mesmo tempo, garantir a especificidade das vivências, realidades e histórias das comunidades quilombolas do país (BRASIL, 2011). Outro desafio que está posto é a inserção da realidade histórica e cultural quilombola nas questões curriculares das escolas da Educação Básica pública e privada de todo país, considerando que as comunidades quilombolas fazem parte da história da sociedade brasileira.

Outro ponto latente na Educação Escolar Quilombola é a formação docente, conforme estabelecido na CONAE (2010), que definiu que a educação quilombola é de responsabilidade do Governo Federal, Estadual e Municipal, e sobre a formação docente versa nas alíneas:

[...]

- c) Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/às profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo.
- d) Garantir a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação, nos três entes federados.
- e) Instituir um programa específico de licenciatura para quilombolas, para garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas.
- f) Garantir aos professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização
- g) Instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.
- h) Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas (BRASIL, 2011, p. 9).

Vale destacar que as políticas públicas para a educação escolar quilombola é uma realidade, porém, enfrentamos obstáculos de várias ordens que impedem que os resultados se concretizem em um período de tempo aceitável. É preciso apontar que há um hiato entre as políticas públicas aqui descritas e a realidade da maioria dos grupos quilombolas do país, conforme aponta Arruti (2008):

O dilema de ontem ainda é o de hoje: como fazer com que leis tão progressistas se realizem na prática? Atualmente, contamos com muito mais controles sociais que os africanos e abolicionistas brasileiros do início do século. As organizações populares, os meios de comunicação e um governo formalmente comprometido com a democracia fazem com que as pressões para a realização dos direitos quilombolas sejam muito maiores hoje. Mas ainda assim, vivemos

uma situação de insegurança dos direitos, isto é, uma situação na qual não temos certeza de que tais direitos serão efetivados (ARRUTI, 2008, p. 21).

Portanto, cabe à sociedade organizada cobrar que as leis se tornem realidade. Nesse sentido, o empoderamento dos sujeitos é imprescindível na busca pela dignidade e melhoria na qualidade de vida, sendo a escola um dos principais veículos para reverter essa situação.

Diante desse cenário, observamos que a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, a questão da multiculturalidade, mesmo que de forma sutil, começa a ganhar espaço no campo da política educacional brasileira enquanto discussão de política de Estado, quer seja nos documentos oficiais elaborados pelo MEC a exemplo do tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN, com o tema Pluralidade cultural, quer seja em pesquisas desenvolvidas por universidades sobre essa problemática nas escolas. Mesmo que o tema da diversidade seja tratado de forma genérica e abrangente no texto legal, com exceção da abordagem dada à educação escolar indígena, já se pode considerar um avanço, em relação ao conjunto das legislações educacionais anteriores, em particular, quando se trata da Lei 5.692/71. Sendo assim, “Ao reconhecer que as manifestações culturais também são formativas para o indivíduo, abre perspectiva, desse modo, para que se leve em conta às especificidades dos diferentes grupos sociais” (NASCIMENTO, 2009, p. 230). No entanto, “reconhecer a diversidade cultural sem romper as dicotomias abissais dos coletivos humanos será um aparente reconhecimento da diversidade” (ARROYO, 2014, p. 114).

A perspectiva multicultural de educação, voltada para a diversidade cultural no cotidiano escolar, adquire relevância na política curricular brasileira no final da década de 90, com a inclusão da Pluralidade Cultural como tema transversal nos PCNs, reconhecendo e valorizando as características étnicas e culturais dos diferentes povos que constituem a sociedade brasileira; porém, a diversidade ainda é “[...] tratada como diferenças étnico-raciais que se realizam em convivência harmoniosa” (SILVA, 2010, p. 499).

Canen (1997), buscando analisar a questão da Pluralidade Cultural nos PCN, versão preliminar do 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, a partir de uma perspectiva intercultural crítica, ressalta que a pluralidade cultural deve ser trabalhada no interior de todas as áreas do conhecimento e não apenas como um tema transversal, pois corre o risco de se tornar tênue e invisível e acabar se reduzindo a um “imperativo moral” aceito no currículo formal, e não materializado nas práticas curriculares das escolas. Porém, segundo a autora, é necessário sublinhar que essa proposta curricular é um avanço no tocante à educação multicultural, pois reconhece que a pluralidade cultural deve ser tratada no âmbito da educação formal.

Para Canen (1997), no documento, aparecem contradições entre o discurso da pluralidade cultural e as expressões “adolescentes”, “crianças”, “criança”, “aluno” e “alunos”, pois essas categorias são tratadas de forma homogeneizadas, a-histórica, abstrata e descontextualizada das marcas identitárias plurais, como: gênero, classe social, raça, padrões socioculturais, inserção histórica, entre outras, e parece não incluir os professores e estudantes na problemática da pluralidade identitária. A diversidade é tratada em um tom narrativo, como se fosse apenas constituída por fatos históricos, ritos e costumes, o que acaba reduzindo a pluralidade à perspectiva macro, como “estando lá, mas não aqui” no cotidiano das escolas. A perspectiva predominante de educação multicultural no documento é a “[...] que privilegia a abordagem de mostras de culturas que aparecem no plano de ação de escolas de forma pontual, de conhecimento de padrões culturais plurais” (CANEN, 1997, p. 93), tendo em vista a aceitação interpessoal, em uma linha fenomenológica, o que acaba por reforçar a homogeneidade cultural (CANEN, 1997). Portanto, não se deve limitar a diversidade cultural a uma questão de reconhecimento, de celebração e tolerância para com as diferenças, tampouco como um tema transversal, pois esta deve ser trabalhada na escola em todos componentes curriculares, de maneira contextualizada, crítica e politizada.

Para adequar as estruturas do Estado brasileiro a essas novas exigências, foi criada em 21 de março de 2003 a Secretaria de Política de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR)¹¹, e no âmbito do Ministério da Educação e Cultura, em fevereiro de 2004, cria-se a Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (SECADI/MEC)¹². Sobre isso, temos a seguinte informação:

A tarefa da nova secretaria é articular as competências e experiências desenvolvidas, tanto pelos sistemas formais de ensino como pelas práticas de organizações sociais, em instrumentos de promoção da cidadania, da valorização da diversidade e de apoio às populações que vivem em situações de vulnerabilidade social (BRASIL, 2003, p. 5).

¹¹ A função da SEPPIR é articular as várias políticas, dispersas por diferentes ministérios, fundações e secretarias.

¹² A partir de 2011, a secretaria passou por transformações e a palavra inclusão foi incorporada, sendo denominada de *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão* (SECADI), que em articulação com os sistemas de ensino tem a função de implementar políticas educacionais na seguintes áreas: alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação quilombola, educação escolar indígena, educação do campo, educação especial e educação das relações étnico-raciais.

Nesse contexto, o Conselho Nacional de Educação, através da Resolução nº 1/2004, publicada no Diário Oficial da União (DOU) em 22 de junho de 2004, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Essas Diretrizes, (explicitadas no Parecer do CNE/CP 03/2004), estabelecem orientações de conteúdo a serem incluídos, trabalhados e também orientam as necessárias modificações nos currículos escolares, em todos os níveis e modalidades de ensino da educação básica, tanto para os estabelecimentos de ensino públicos, como particulares.

[...] não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia. É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas (BRASIL, 2003, p.17).

Frente a essa demanda curricular, no que tange à educação em áreas remanescentes de quilombos, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, explicita garantir a educação nesses territórios onde vive uma parcela significativa da população brasileira, respeitando sua história e suas práticas culturais os quais são pressupostos fundamentais para uma educação antirracista.

Dessa forma, a postura política/ética/pedagógica do/a professor/a é de fundamental importância, para que as culturas negadas e silenciadas nas escolas possam ser inseridas no currículo escolar e materializadas nas práticas pedagógicas. Para Gomes (2012), a real efetivação da Lei 10.639/03 nas escolas “dependerá da necessária mobilização da sociedade civil a fim de que o direito à diversidade étnico-racial seja garantido nas escolas, nos currículos, nos projetos político-pedagógicos, na formação de professores, nas políticas educacionais, etc.” (GOMES, 2012, p. 40). Ademais, é importante acrescentar, que essa empreitada exige um trabalho em regime de colaboração (Municípios, Estados, União e Distrito Federal). Assim,

O Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), propôs e passou a criar condições, entre 2009 e 2010, para a execução do Plano de Implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-

Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. É preciso que o MEC, outros ministérios e órgão federais, além certamente dos conselhos de educação e das secretarias de educação dos estados e municípios, permaneçam dando continuidade a implantação do referido plano, criando condições financeiras e técnicas para tanto (RODRIGUES, 2012, p. 3).

Nesse cenário, as escolas vêm paulatinamente abrindo espaços para as questões da diversidade étnico-racial, que, certamente, contribuirá para a gestação de uma educação antirracista. Porém, na maioria das vezes, as práticas curriculares relacionadas a essa temática são pontuais, limitando-se a projetos em datas comemorativas, ou ficam apenas sob a responsabilidade dos/as professores/as de história. Ademais, existe uma lacuna entre a formação de professores/as e as questões raciais, que se constitui como um dilema nessa caminhada. Essa realidade foi observada com os professores que atuam nas comunidades quilombolas, a formação inicial e/ou continuada foi apontada como muito precária para atuar com a temática quilombola.

CAPÍTULO III

3. A LEI 10.639/03, A HISTÓRIA, A CULTURA E OS CONHECIMENTOS DOS QUILOMBOLAS DE PAUS ALTOS E GAVIÃO

*Sou negra ponto final. Devolvo-me a
identidade, rasgo a minha certidão. Sou
negra! sem reticências, sem vírgulas, sem
ausências. Sou negra balacobaco. Sou negra
noite cansaço*
(Alzira Rufino)

A discussão será feita a partir da análise das entrevistas realizadas com os docentes e discentes. Os dados serão apresentados de maneira agregada, tendo em vista apreender o objeto de estudo em sua complexidade, de forma contextualizada, sem desconsiderar as especificidades e potencialidades de cada escola.

O Plano Nacional da Educação das Relações Étnico-Raciais (2014) explicita que, ao trabalhar a Lei 10.639/03 nas comunidades quilombolas, as escolas devem considerar as especificidades dessas populações. Partindo desse pressuposto, indagamos aos/às professores/as: *Como a Lei 10.639/03 que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana é abordada em sua prática pedagógica?* Obtivemos a seguinte resposta: “Eu não conheço a Lei 10.639, já ouvi falar, mas nunca sei direito o que ela trata, acho que é referente alguma coisa sobre o direito dos povos negros” (DOCENTE 1, Escola Municipal Terezinha Neuman, junho 2017, grifo nosso).

A professora relatou que nunca havia trabalhado nenhum conteúdo relacionado à Lei 10.639/03 embora estivesse atuando em uma comunidade quilombola, não tinha nenhum conhecimento sobre o referido conteúdo. A docente número 2, também narra sua experiência, nessa mesma perspectiva, dizendo:

Lá, a gente não aborda esse assunto, não sabemos falar sobre esse tema. O que nós falamos é sobre o índio e sobre a história do negro antigamente. Que aqui, tinha fazenda de escravos, isso eu sei, mas a relação da Lei com o que nós ensinamos não tem. Essa comunidade faz pouco tempo que foi reconhecida quilombola e não sabemos nada sobre essas coisas de reconhecimento da comunidade. (DOCENTE 2, Escola Municipal Santa Rita, junho 2017, grifo nosso).

No depoimento da professora observa-se que não há a contextualização da prática pedagógica dos docentes com a cultura da comunidade quilombola, nem com as questões relacionadas ao território. Uma das docentes entrevistada não sabia, ao certo, há quanto tempo a comunidade tinha recebido a certificação da FCP (Fundação Cultural Palmares), tampouco qual o significado do reconhecimento, nem o seu significado para comunidade. O que demonstra um total desconhecimento das questões sobre o lugar onde está localizada a escola.

Os docentes pouco conhecem sobre a história da comunidade, bem como das histórias de vida de seus alunos. Isso fica evidente quando questionado sobre o tempo de certificação da comunidade e os docentes não souberam informar, por outro lado os estudantes pouco conhecem sobre a história de vida das professoras.

Quando perguntado “você já fez algum curso de atualização/formação voltado para o ensino na perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana? Caso já tenha feito especifique que tipo de curso e comente sobre a importância para sua prática pedagógica”, a resposta não foi diferente: nunca haviam feito nenhum curso de formação sobre a Lei 10.639/03. E assim, narram: “A gente aqui está abandonada, a Secretaria de Educação nunca nos deu nenhum material para trabalhar com os estudantes da comunidade quilombola, ninguém vem aqui falar nada para nós”. (DOCENTE 3, Escola Municipal Eraldo Tinoco, junho de 2017, grifo nosso).

As professoras se sentem desamparadas no que tange a formação continuada, pois as mesmas reconhecem que a formação continuada é imprescindível para melhorar a sua prática docente que no mundo pós moderno as coisas mudam com muita rapidez e que o professor não podem ficar exclusivamente com a formação que recebem na Universidade, sem contar que entre os professores que atuam nas comunidades quilombolas nem todos possuem formação em nível superior.

A formação continuada de docentes para atuação na Educação Escolar Quilombola exige um esforço diferenciado do poder público e aponta para a necessidade de efetivação do regime de colaboração entre os sistemas de ensino, em parceria com as instituições de Educação Superior, de Educação Profissional e Tecnológica, os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, as ONGs e os pesquisadores do tema.

A complexidade e as necessidades do atendimento à realidade educacional quilombola exigem conjugação de forças e esforços. Os processos de formação continuada poderão ser realizados por meio da oferta de oficinas, cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento e especialização, presenciais e à distância, que correspondam às principais demandas de

formação dos professores. Tais cursos devem discutir sobre o currículo e os temas sugeridos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004).

Desse modo, não basta, evidentemente, defender a criação de legislação educacional, se não houver cobranças no sentido de implementação da Lei 10.639/03. Contudo, reafirmamos que é imprescindível políticas públicas, sobretudo, políticas de formação para os professores, por meio de licenciaturas e formação em exercício, pois é paradoxo pensarmos numa realidade em que o docente ainda não se libertou do modelo tradicional de educação cartesiana, considerando o conhecimento científico como único existente. Não podemos pensar nesse modelo como instrumento de libertação tanto de docentes quanto de estudantes negros e negras.

As narrativas sinalizam que as práticas pedagógicas veiculam uma concepção tradicional de educação, em que a história e a cultura afro-brasileira e africana não são trabalhadas em cujas escolas pesquisadas ou quando aparecem é de maneira pontual, mecânica e fora do componente curricular, sendo lembradas apenas em datas comemorativas, com metodologias não atraentes e sem problematização e contextualização com o universo sociocultural dos/as educandos/as, demonstrando que os/as professores/as não conseguem ir além dos conteúdos dos livros didáticos e tampouco compreendem as relações de poder presentes no processo ensino-aprendizagem, que podem influenciar na formação de identidades e subjetividades, bem como definir posições na sociedade.

Sobre essas questões Santomé (2005, p. 29) destaca que, as salas de aula não podem continuar sendo espaços de memorização e veiculação de informações descontextualizadas, o que certamente provoca desinteresse nos/as alunos/as frente ao processo educativo. No entanto, para que haja aprendizagem, sabemos que é necessário “[...] *construir*, *reconstruir*, *constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito”, como nos adverte Freire (1997, p. 77, grifo do autor).

Os dados parecem revelar também que há uma insatisfação por parte de alguns/ professores/as, ao destacarem a pouca atenção dada pelas Secretarias Municipais de Educação, pois esses órgãos não disponibilizam formação para os/as professores/as. Essa falta de conhecimento sobre o assunto alinhado com o fato de nem os/as docentes, nem os gestores, serem da comunidade quilombola, conforme precíua nas Diretrizes Quilombolas, pois a implementação da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas exige “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 brasileira, nos diferentes níveis de ensino” (BRASIL, 2004a, p.3).

3.1.COMUNIDADE DE PAUS ALTOS

Embora não tenha sido o objetivo da pesquisa o diálogo direto com os membros da comunidade, fizemos visitas de observação nesses locais. A comunidade de Paus Altos demonstra um melhor desenvolvimento, e isso ficou evidente nos relatos que fiz no caderno de campo, quando participei dos festejos de aniversário da Associação Comunitária - ASCORTAPA.

Eu cheguei na comunidade por volta das 19h30min, fui recepcionado pelo líder da comunidade o Sr. Euzébio, posteriormente por um outro Sr. por nome Betinho, em seguida conversei com vários alunos e ex-alunos meus. Fui informado da programação da festa, pois, até então, eu não sabia. Conversei com o ex-aluno Antônio Wilson sobre o que ele sabia sobre o surgimento da comunidade, porém observei que as informações não eram precisas, sobretudo com as informações que constavam na página WEB de domínio da comunidade. Na celebração da festa, percebi um público bem jovem, bastante positivo do ponto de vista do fortalecimento das tradições culturais do grupo, porém senti a ausência das pessoas mais velhas da comunidade (Caderno de campo, 19/11/2016).

Essa festa acontece todos os anos no mês de novembro. Em 2016, comemorou-se o 6º aniversário da Associação Comunitária. O mês da comemoração acontece em novembro, fazendo assim, uma alusão as comemorações do 20 de Novembro - mês da resistência negra e também para comemorar o aniversário de certificação e o reconhecimento da comunidade como quilombola, que ocorreu em novembro de 2010. A Associação ASCORTAPA é bastante atuante na comunidade, pois possui 62 famílias associadas, atingindo direta e indiretamente, com suas ações, aproximadamente 300 pessoas. Desenvolve também ações de geração de renda e, atualmente, coordena 03 grupos produtivos: Jovens Apicultores, Sete Damas e Grupo de Produtos da Mandioca, conforme sinaliza Santos (2010)¹³,

O Grupo Jovens Apicultores foi fundado em 30 de setembro de 2004 pelos jovens da comunidade e atualmente possui 47 apicultores distribuídos em 06 comunidades (Paus Altos, Santa Cruz, Caroá, Salgado, Mangabeira e Subaé).

¹³ Disponível em: <<https://www.pausaltos.com.br/>>, acesso em 20 de maio de 2017

Os apicultores em sua maioria são jovens, dentre eles 11 mulheres. A atividade produtiva do grupo atualmente está voltada para a produção de mel de abelha com ferrão da espécie *apis mellifera*, criada de forma racional em áreas de caatinga das comunidades. O mel produzido na comunidade tem as características típicas das floradas do Sertão da Bahia, com seu aroma, sabor, coloração e propriedades medicinais próprias.

O **Grupo Sete Damas** foi formado por 15 mulheres da comunidade de Paus Altos, em março de 2006. O objetivo do grupo foi criar oportunidade de geração de renda para as mulheres da comunidade de forma que se pudesse associar atividade econômica com emancipação feminina através da valorização do papel das mulheres na comunidade. Atualmente o grupo trabalha com sete mulheres na produção de doces, comportas, licor e geleias utilizando frutas coletadas na própria comunidade. O trabalho das Sete Damas tem uma importância muito grande para a comunidade, pois além gerar um incremento na renda familiar também ajuda a preservar a flora frutífera nativa da comunidade. Recentemente o grupo fornece os doces produzidos para a alimentação escolar do município, e isso significou um avanço muito grande para a produção local.

O **Grupo de mandioca**, anteriormente denominado GPM (Grupo dos Produtores de Mandioca), é a organização produtiva mais antiga da comunidade, sendo formado em 2003 com produtores de mandioca da comunidade de Paus Altos e Limoeiro, no entanto, atualmente a atuação do grupo é apenas na comunidade de Paus Altos. O grupo atua na produção de biscoitos, sequilhos e beiju de diversos tipos (coloridos, secos e recheados) utilizando a fécula da mandioca. Toda produção é realizada em forma coletiva com a participação de produtores da própria comunidade. Esse ano, os produtos do grupo foram inseridos na alimentação escolar do município¹⁴.

Os participantes desses três grupos, basicamente, constituem a economia solidária da comunidade. Seus membros participam de feiras e ocasiões que divulgam os produtos e a comunidade para outros municípios e estados.

Uma situação que nos chamou a atenção e o fato de ao lado da sede da associação de Paus Altos possuir uma igreja evangélica, inicialmente imaginamos que o fato de ser uma comunidade quilombola a religião predominante de matriz africana, porém há na comunidade quilombola um número elevado de pessoas evangélicas. Nessas idas e vindas na comunidade e em conversas com os moradores inclusive vários deles evangélicos os questionei sobre as tradições religiosas da comunidade como os festejos de santos entre outros mais ligados a religião de matriz africana e para mais uma surpresa, eles convivem sem conflitos religiosos inclusive em uma das festas era sobre as comemorações do padroeiro da comunidade, “São Benedito”.

A *homepage* da comunidade sitio: <https://www.pausaltos.com.br> é formada por vários *links* com informações sobre a comunidade, como: rotina dos moradores, culinária, economia,

¹⁴ Disponível em: <<https://www.pausaltos.com.br/>>, acesso em 20 de maio de 2017

festejos, religiosidade, economia, dentre outras. Consta também na página artigos do jovem quilombola Ozéias Santos, graduado em Geografia, mestre em planejamento territorial, vereador pelo município de Antônio Cardoso e mobilizador social, que tem contribuído bastante para o desenvolvimento e divulgação da comunidade de Paus Altos. Sobre a comunidade de Paus Altos, Santos (2010) pontua:

Paus Altos é uma comunidade rural remanescente quilombola (em processo de reconhecimento), localizada na porção norte do território de Antônio Cardoso, município do semiárido baiano. O nome Paus Altos surgiu por conta das grandes árvores que formavam a caatinga dos Paus Altos, às margens do riacho do Mocó e que adentravam ao tabuleiro. Essa vegetação formada em sua maioria por tapicuru, pau-de-fuso, candeia, quixabeira, aroeira, baraúna dentre outras vegetações nativa, ocupavam toda a comunidade, o que possibilitava uma grande concentração de abelhas que utilizavam as flores para a produção de mel. A comunidade tem sua configuração espacial marcada pelo uso das terras e muitas características predominam desde o período da escravidão dos negros africanos no Brasil que também ocorreu no município. A comunidade tem boa parte de seu território localizado num tabuleiro e sua organização espacial se deu a partir da ocupação e uso do solo. Segundo pesquisas realizadas pelo Movimento Quilombola do município e entrevistas com moradores da comunidade, logo após a abolição, os fazendeiros escravocratas, mantiveram suas fazendas nas áreas planas e baixas onde se concentrava a maior porção de solo fértil, rico em matéria orgânica para fazer plantações e utilizar na criação de gado, enquanto isso os ex-escravos, agora abolidos se fixaram na região do Tabuleiro na condição de reдеiros¹ e no decorrer dos anos adquiriram essas terras, na sua maioria pouco fértil, com muitos pedregulhos e pobre em alguns minerais. A atual organização da comunidade traz em sua configuração essas rugosidades provenientes desse processo de apropriação dos solos e segregação de sua população. (SANTOS, 2010, p. 07).

Abaixo, fizemos uma explanação de outras características da comunidade:

Culinária – A comunidade de Paus Altos é reconhecida pela sua culinária: beijus, bolos, doces de compotas etc. vale destacar que a Associação ASCORTAPA vende produtos da agricultura familiar para alimentação escolar do Município de Antônio Cardoso.

Cuidados com a saúde – a comunidade ainda utiliza práticas dos antepassados para cuidar da saúde e espiritualidade, conforme aponta Santos (2010):

Nas práticas de saúde, na comunidade ainda acontece – não com tanta frequência como outrora – alguns partos domiciliares feitos por parteiras, conhecimento passada de mães para filhas por muitas gerações. Além dos tratamentos das doenças do corpo, as matriarcas da comunidade utilizam as folhas e ervas para curar também as moléstias do espírito, como o “mal-olhado”, “mufina” “olho grosso”. (SANTOS, 2010, p. 09)

Festejos - A alegria também é uma constante na comunidade. Apesar das dificuldades encontradas pelos quilombolas de ordem social e econômica sobretudo, eles não deixam a alegria de lado, conforme aponta Santos (2010):

Os momentos festivos não deixam de ser animados pelo samba-de-roda que envolve todos que estão em volta num só ritmo de animação, respeito e sedução. Para aumentar ainda mais a alegria do povo e diminuir a inibição de alguns, geralmente é servido nas rodas de samba, a meladinha de batatinha de teiú – erva nativa da região e que está ameaçada de extinção devido ao desmatamento das árvores que propiciam sombreamento para seu desenvolvimento – e o tradicional xarope de folhas, frequentemente produzido para servir aos visitantes das mulheres paridas em parto normal em casa com a ajuda das parteiras, símbolo de comemoração e agradecimento pelo bom parto e a saúde da criança e da parturiente (SANTOS, 2010, p. grifo nosso).

O mês junino também é muito festejado na comunidade, com a tradição de comemoração dos três Santos, Santo Antônio, São João e São Pedro. Embora os festejos juninos, na Região Nordeste, tenha tomado proporções comerciais das grandes festas nos centros urbanos na comunidade de Paus Altos, os quilombolas, sobretudo os mais velhos, comemoram essas passagens na própria comunidade e celebram com a dança típica, o forró e com comidas típicas feitas com os produtos produzidos na própria comunidade, como: milho, mandioca, amendoim e o tradicional licor de jenipapo, fruto também nativo da região.

Economia – A população da comunidade, em sua maioria, são agricultores familiares que sobrevivem, basicamente, do cultivo de feijão, milho, batata-doce, mandioca, dentre outras culturas de subsistência de ciclos rápidos, plantados na pouca terra que possuem. Essas famílias foram forçadas a buscarem alternativas econômicas (apicultura, produção de doces, beiju, dentre outras) para seu sustento, para que não dependessem, diretamente, de grandes porções de terras, já que a maioria dos moradores são microminifundiários. Há também outras fontes de subsistência das famílias como: a aposentadoria do INSS e as rendas oriundas dos Programas Federais de distribuição de renda em específico o Bolsa Família. Vale destacar que, todos os produtos produzidos e comercializados pela comunidade são certificados e levam o selo do Ministério da Agricultura, atestando a qualidade dos produtos.

Educação – A organização e engajamento da comunidade aqui apresentado, não aparece no depoimento dos informantes das duas escolas pesquisadas, ressaltando que a escola Terezinha Neuman está dentro do perímetro da comunidade e a Escola Eraldo Tinoco está no entorno da comunidade, porém ambas recebem os estudantes quilombolas. Quando questionado ao (ESTUDANTE 2) sobre a relação da escola com a comunidade no que se refere as manifestações culturais, no primeiro momento, a estudante disse que, a escola celebrava

algumas tradições, porém não soube dizer quais tradições da comunidade a escola trabalhava. Questionada mais uma vez se isso era rotineiro na escola, obtemos, da estudante, a resposta de que isso não fazia parte da rotina da escola e que a escola chamava o grupo de samba para comemorar o folclore no mês de agosto, ou seja, evidencia aquela velha discussão que a escola trabalha os conteúdos das relações étnico-raciais de modo pontual. Corroborando com esse dado, abaixo podemos ler o posicionamento de uma docente acerca dessas questões:

Aqui, em nossa escola, não temos nenhum projeto referente à educação quilombola, quando tem festa aqui nós convidamos os pais e as mães e eles vem, mas eles não participam das decisões da escola, o que iremos apresentar e nem de que forma apresentar. O pessoal do samba é muito prestativo. Quando nós chamamos, eles vêm e faz um samba muito quente, isso poderia acontecer com mais frequência, mas as escolas, atualmente, tem tantos projetos e ainda tem os conteúdos que a gente tem que dar conta. (DOCENTE 3, junho de 2017).

Percebemos na fala da professora que, a escola não tem em sua proposta pedagógica a implementação da Lei 10.639/03, bem como a Resolução CNE/CEB nº 08 que em seu Art. 1º confere.

I - organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se:

- a) da memória coletiva;
- b) das línguas remanescentes; ou remanescentes;
- c) dos marcos civilizatórios;
- d) das práticas culturais;
- e) das tecnologias e formas de produção do trabalho;
- f) dos acervos e repertórios orais;
- g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país;
- h) da territorialidade.

De acordo com a resolução vigente na, na alínea “g”, a escola deverá se alimentar da cultura da comunidade, interagir, apropriar-se desses conhecimentos e torna-los vivos no ambiente escolarizado e apontamos como sugestão o PPP, pois com ele é possível levar a comunidade para dentro da escola e a escola para dentro da comunidade.

Compreendemos a definição de cultura aquela proposta por Geertz (1989):

Nos termos do antropólogo, a cultura é uma teia de significados tecida pelo homem. Essa teia orienta a existência humana. Trata-se de um sistema de símbolos que interage com os sistemas de símbolos de cada indivíduo numa interação recíproca. Geertz, define símbolo como qualquer ato, objeto, acontecimento ou relação que representa um significado. Compreender o homem e a cultura é interpretar essa teia de significados (Geertz, 1989, p. 85)

Portanto, é essa teia de significados que pretendemos conectar o espaço escolarizado da escola ao espaço fértil da comunidade com seus símbolos artísticos e religiosos, pois são esses símbolos que irão fortalecer os símbolos vivenciados por cada indivíduo, afirmando a sua cultura e fortalecendo a sua identidade. Desse modo, logo pensaremos, como está essa teia de símbolos das nossas escolas? Esses símbolos dialogam entre si? Análogo a essas ideias, voltamos a ponderar o quão desarticulada é a escola que temos atualmente.

Conforme fora apontado, as professoras mencionaram que as escolas não possuem Regimento Interno. O que elas tem conhecimento é sobre o Regimento Unificado de todas as escolas do município em um só documento, mas que nem esse regimento unificado elas tem conhecimento. Foi observado a relação entre as falas das informantes com outras fontes de informações em documentos oficiais das escolas tais como: plano anual de ensino, planejamento bimestral, Regimento Unificado, Calendário Escolar e Diário de Classe. Nessas consultas não foram observadas contradições entre as falas dos informantes com os conteúdos dos documentos oficiais. Em nossa proposta de pesquisa constava a análise no Plano de Ação e no Projeto Político Pedagógico, contudo, constatamos que as referidas escolas não possuem esses documentos.

Defendemos o PPP como grande diferencial da escola, pois deve ser o elo entre a escola e a comunidade, o PPP é a identidade da escola como defende Veiga (1998) e Pimenta; Ghedin (2002). Portanto, é contraditório pensar no fortalecimento das identidades dos estudantes quilombolas, se na escola não consta o principal documento que define a sua identidade. Defendemos o Projeto Político Pedagógico, não como panaceia, mas, como possibilidade de interação entre comunidade e escola, conforme aponta Veiga (2003) .

Sob essa ótica, o projeto é um meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo, desenvolver o sentimento de pertença, mobilizar os protagonistas para a explicitação de objetivos comuns definindo o norte das ações a serem desencadeadas, fortalecer a construção de uma coerência comum, mas indispensável, para que a ação coletiva produza seus efeitos (VEIGA, 2003, p. 275).

Na construção do PPP, Veiga (2003) parte do princípio de que a inovação emancipatória não pode ser confundida com reforma, invenção ou mudança, ela se constitui, de fato, em processos de ruptura com aquilo que está instituído, cristalizado. A inovação emancipatória é resultante da reflexão sobre a realidade da escola, tomando-se sempre como referência às articulações entre essa “realidade da escola” e o contexto social mais amplo. Baseia-se em

processos dialógicos e não impositivos, na comunicação e na argumentação, e não na imposição de ideias, valorizando os diferentes tipos de saberes.

3.1.1. Escola Municipal Terezinha Neuman

Escola Municipal Terezinha Neuman



Foto n. I Escola Municipal Terezinha Neuman Fonte: Cleves de Oliveira Serra, 2017

A Escola Terezinha Neuman está localizada no Distrito de Tocos estrada do Poço, BA 499. Começou a funcionar em 01 de fevereiro de 1974. O seu nome é em homenagem à Professora Terezinha Neuman, que lecionou no Município de Antônio Cardoso, no final da década de 1960. A escola possui três funcionários: um professor efetivo, uma professora prestadora de serviço e 1 auxiliar de serviço gerais. Possui também duas salas de aula, uma cantina, dois sanitários, sendo um masculino e outro feminino, não possui biblioteca, laboratório de informática, laboratório de ciências, sala de leitura, quadra de esportes, sala de diretoria tampouco sala de professores, não possui computadores e nem impressora. As duas turmas se dividem em: uma de Educação Infantil e outra multisseriada do 3º ao 5º ano¹⁵.

A escola não possui regimento interno, pois todas as escolas do município são regidas por regimento unificado. Portanto, esse fato já caracteriza uma agressão às particularidades das escolas municipais, bem como às peculiaridades das comunidades onde as mesmas estão inseridas. A escola também não possui PPP, documento principal que orienta a ação pedagógica

¹⁵ Fonte: Disponível em: <http://www.qedu.org.br/escola/116554-escola-terezinha-neuman/sobre>. Acesso em: 20 de maio de 2017

e a sua ação planejada a longo prazo. O PPP foi introduzido pela LDB 9.394/96 sugerindo o princípio da autonomia e constituindo que a edificação da proposta é uma tarefa coletiva na qual devem colaborar representantes da comunidade escolar. Incluindo-se nela, o segmento familiar, respeitadas as diretrizes e normas do sistema de ensino, artigos 13 e 14, Incisos I e II e artigo 15. A escola funciona nos dois turnos, matutino e vespertino, são 60 (sessenta) estudantes matriculados no ano de 2016, sendo 10 (dez) estudantes na educação infantil e 50 (50) estudantes matriculados cursando do 1º ao 5º ano com classes multisseriada e um dado considerável é que nenhum dos professores pertencem a comunidade

A Escola Terezinha Neuman está localizada a menos de cem metros do Distrito de Tocos, uma comunidade de aproximadamente de 40 (quarenta) famílias e tem como principal atividade econômica a agricultura. É nessa comunidade que tem um dos grupos de Samba rural mais tradicional da Bahia, “Grupo de Samba Raízes Culturais” com a liderança dos baluartes Dona Zinha e o Senhor Salú. É nesse solo de fertilidade cultural que está inserida a Escola Terezinha Neuman. Porém, apesar do distrito ter esse suporte cultural, a escola parece carecer dessa fecundidade, pois os momentos vivenciados naquela escola e conseqüentemente naquela comunidade nos deu a possibilidade de perceber que a escola caminha em um ritmo diferente da comunidade. Isso foi percebido quando no momento das entrevistas com os estudantes, os pais acompanharam os estudantes, aparentando uma certa desconfiança, e questionando sobre o objetivo da pesquisa, e de que forma essas informações seriam usadas posteriormente.

O campo nos forneceu subsídios para refletirmos sobre como o PPP será ferramenta importantíssima, pois, se construído corretamente atendendo aos princípios da aproximação de todos os atores que envolvem a escola, como: Professores, gestores, estudantes, pais, mães, lideranças comunitárias, pessoas mais idosas da comunidade, a escola será muito mais fortalecida e com certeza haverá um sentimento de pertença, uma vez que será construído com várias mãos.

3.1.2. Escola Municipal Eraldo Tinoco

Escola Municipal Eraldo Tinoco



Foto n. II – Escola Municipal Eraldo Tinoco Fonte: Cleves de Oliveira Serra, 2017

A Escola Municipal Eraldo Tinoco está localizada no Povoado de Bananeiras, na estrada do Poço - BA 499. A referida escola começou a funcionar em 01 de fevereiro de 1981. O seu nome é em homenagem ao Deputado Eraldo Tinoco Melo, que foi deputado federal por cinco mandatos e Secretário Estadual de Educação (1979-1982), (1999-2002). A escola funciona com apenas, duas professoras e um professor, duas auxiliares de serviço gerais, um porteiro e dois vigilantes. A estrutura física é composta por duas salas de aula, uma secretaria, dois sanitários, sendo um masculino e outro feminino. É. uma escola pequena, como se pode observar na foto, funciona nos turnos matutino e vespertino, estudam nessa escola 10 (dez) estudantes na Educação Infantil e 27 (vinte e sete) estudantes cursando do 1º (primeiro) ao 5º (quinto) ano na modalidade multisseriada. Não possui biblioteca, laboratório de informática, laboratório de ciências, sala de leitura, quadra de esportes, sala de diretoria, sala de professores, computador e banda larga. Dessa forma, observamos que a mesma não oferece boas condições de trabalho aos professores para desenvolver um trabalho satisfatório, pois esses professores não possuem um ambiente de trabalho que desperte nos estudantes entusiasmo para uma aprendizagem para além da sala de aula.

A Escola Eraldo Tinoco não é uma escola quilombola, porém conforme Resolução CNE/CEB nº 08/2012, em seu art. 9º parágrafo II, compreende como Educação Escolar Quilombola as “escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas”. Destarte, a Escola Eraldo Tinoco caracteriza-se com esse perfil, pois atende aos estudantes da comunidade quilombola de Paus Altos.

A Escola Municipal Eraldo Tinoco fica às margens da BA 499, essa condição de localização tem deixado a escola numa vulnerabilidade muito grande, no ano de 2015, a escola foi assaltada três vezes, ocasiões onde os infratores levaram todos os equipamentos como: TV, notebook, micro *system*, impressora e até materiais de limpeza. Essa situação acontece por conta da escola não possuir vigilante tampouco porteiro, inclusive tem uma situação que chega ser cômica para não chamar de trágica que é o entupimento com frequência do cadeado da escola e quando isso acontece os estudantes ficam sem aula naquele dia, situação que inclusive foi tema de um “Curta metragem” com o nome “Cadeado”.

A pesquisa de campo nos mostrou que a referida escola não é suficientemente acolhida pela comunidade, entende-se que escola deve ser um patrimônio da comunidade e por ela ser protegida. Retirar ou justificar. Não percebemos integração no trabalho desenvolvido pelas professoras, que apontaram sentir falta de um coordenador pedagógico que pudesse desenvolver um trabalho pedagógico, que iria favorecer o trabalho desenvolvido por elas, orientando-a e dando o suporte necessário. Não foi sinalizado pela equipe gestora da escola menção sobre a proposta pedagógica. Nos pareceu que o trabalho desenvolvido é tarefa individual e solitária de cada docente.

3.2.COMUNIDADE DE GAVIÃO

A comunidade de Gavião destoa, notadamente, da comunidade de Paus Altos, a começar pela Associação Comunitária que encontra-se parcialmente desativada. A referida Associação não possui sede própria e por conta desse fato não conseguimos contato com o atual presidente. Foi relatado por um membro da comunidade que a Associação foi fundada, devido a exigência do INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) e da Fundação Cultural de Palmares, no período em que a comunidade encontrava-se em fase de certificação como comunidade quilombola pela FCP, fato ocorrido no segundo semestre do ano de 2008.

Os habitantes da comunidade de Gavião não permitiram muita abertura para um diálogo que possibilitasse conhecer melhor a comunidade. Isso fica evidente quando entrevistei uma das professoras da Escola Municipal Santa Rita, a qual relatou essa mesma dificuldade de interação com os membros da comunidade. Vejamos nas palavras da entrevistada:

Eu trabalho aqui nessa comunidade há mais de trinta anos. Eu já vi passar vários professores por aqui e não quiseram ficar, as pessoas daqui são muito fechadas (...). Quando nós convidamos para algumas apresentações dos alunos alguns pais vêm, mas são poucos (...) agora eu já me acostumei em trabalhar nessa comunidade. Eles me respeitam e eu respeito eles. (DOCENTE 3, 16 de junho de 2017)

Observamos que a relação com a comunidade fica mais no plano do respeito mútuo, porém não tem um diálogo que permita enriquecer a relação por meio das trocas de experiências. Tivemos bastante dificuldade para entrevistar os estudantes da Escola Santa Rita, foram várias idas e vindas, várias datas remarcadas e só conseguimos entrevistar, uma estudante. No nosso plano de trabalho, a proposta era entrevistar dois estudantes nessa escola, porém só foi possível entrevistar um.

Destacamos que a escola localiza-se dentro do perímetro da comunidade quilombola, porém encontra-se no limite territorial da comunidade, afastada da área povoada. Esse contexto tornou a escola vulnerável a constantes arrombamentos. Nem mesmo os alimentos da merenda escolar escapam da ação dos infratores que, através relatos da Secretaria Municipal de Educação, são pessoas da própria comunidade que praticam os atos ilícitos. Abaixo, expomos um relato de uma estudante acerca desse fato:

Várias vezes, ficamos sem merenda na escola por conta de que roubaram tudo, além de merenda, eles levaram o computador e a impressora e nunca mais aqui teve computador, porque a diretora fica com medo de levarem de novo. Essa escola fica afastada das residências e isso facilita os roubos. Aqui, também, não tem um vigilante, às vezes coloca, mas fica pouco tempo e a prefeitura tira de novo. (ESTUDANTE 3, 19 de junho de 2017).

A comunidade não percebe a escola como um espaço inerente ao seu contexto, falta um elo de ligação entre ambas. Compreendemos que a escola poderá ser esse espaço para oxigenar as ações da comunidade junto a escola. Destacamos que não foi possível conhecer melhor a comunidade, sobre as suas tradições culturais, culinária, cuidados com a saúde, festejos, entre outros. Esse, é ainda um terreno fértil a ser explorado pela escola Santa Rita. É salutar pensar na construção do PPP com a comunidade, envolver toda a comunidade tornando-a corresponsável daquela que é um dos principais patrimônios para a comunidade que é a escola,

que esses sujeitos possam participar das decisões da escola e contribuir na construção de sua proposta pedagógica, estreitando assim, os laços de pertença entre ambas.

Economia – A população da comunidade de Gavião, em sua maioria, são agricultores que sobrevivem basicamente do cultivo de feijão, milho, mandioca, dentre outras culturas de subsistência de ciclos rápidos, plantados na pouca terra que possuem. Essas famílias foram forçadas a buscarem alternativas econômicas que não dependessem diretamente de grandes porções de terras, já que a maioria dos moradores são microminifundiários. É comum, também na subsistência das famílias, a aposentadoria pelo INSS e de rendas provenientes dos Programas Federais de distribuição de renda, em específico, na comunidade - o Bolsa Família. Vale destacar que os gêneros alimentícios produzidos e comercializados pela comunidade são certificados e levam o selo do Ministério da Agricultura, atestando a qualidade desses produtos.

3.2.1. Escola Municipal Santa Rita

Escola Municipal Santa Rita



Foto n. III – Escola Municipal Santa Rita Fonte: Cleves de Oliveira Serra, 2017.

A Escola Municipal Santa Rita está localizada na comunidade quilombola de Gavião. Começou a funcionar em 01 de fevereiro de 1964. Inicialmente, a referida Escola chamava-se Escola Municipal Senhor do Bomfim. O prédio era uma residência dividida, sendo uma parte a escola e a outra a residência da professora da época, professora Livalda. No final da década de

1970, no governo do Prefeito Municipal Luiz Cardoso de Oliveira, a escola mudou de local e ganha um prédio novo em um terreno doado pela Família Pombinho, Povoado de Gavião/Cavaco. Com a mudança de local, por sugestão da Família Pombinho a escola recebe o nome de Escola Municipal Santa Rita, em homenagem à Santa devota da família Pombinho, Santa Rita.

Desde o ano de 2010, a Escola Municipal Santa Rita foi reconhecida como escola quilombola. A referida escola possui duas professoras, duas auxiliares de serviço gerais e um porteiro. A instituição oferece as séries iniciais do Ensino Fundamental até o 5º ano. No ano de 2016 a referida escola estava funcionando com uma turma de Educação Infantil e duas turmas de 1º ao 5º ano, somando ao todo 72 alunos matriculados no ano de 2015¹⁶. A estrutura física é composta de duas salas de aula, dois sanitários, sendo um masculino e outro feminino. Não possui biblioteca, laboratório de informática, laboratório de ciências, sala de leitura, quadra de esportes, sala de diretoria, secretaria, sala de professores, computador e banda larga.

Um aspecto importante a destacar é a alimentação escolar, pois a alimentação não é servida continuamente nas escolas quilombolas, ou seja, não é todos os dias que tem alimentação nas escolas quilombolas. Observamos que a Secretaria Municipal de Educação não cumpre o que prescreve a legislação quanto ao valor aluno, CAQ (Custo Aluno Qualidade), como podemos observar na fala de um estudante: “Aqui, não tem merenda todos os dias, e quando tem não é uma merenda boa, na maioria dos dias que tem é só suco com biscoito” (fala do estudante 5, (20 de junho de 2017).

Com esse repasse diferenciado seria possível investir na formação continuada dos professores, pois o ensino tem que ser diferenciado assim como precípua na legislação da temática atualmente, investir em materiais pedagógicos, livros, tecnologias de aprendizagem que possam subsidiar os professores e estudantes dos territórios quilombolas.

Conforme Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, o CAQ referente ao aluno quilombola corresponde a R\$1,20 comparado aos anos iniciais do Ensino Fundamental - zona urbana, conforme tabela 4.

¹⁶ Fonte: Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/escola/115634-em-eraldo-tinoco/sobre>>. Acesso mai 2017.

Tabela IV - Segmentos da Educação Básica considerados fator de ponderação CAQ (Custo Aluno Qualidade)

Seguimentos escolares	Fator de ponderação
1. Creche pública em tempo integral	1,10
2. Creche pública em tempo parcial	0,80
3. Creche conveniada em tempo integral	0,95
4. Creche conveniada em tempo parcial	0,80
5. Pré-escola em tempo integral	1,15
6. Pré-escola em tempo parcial	0,90
7. Anos iniciais do ensino fundamental urbano	1,00
8. Anos iniciais do ensino fundamental no campo	1,05
9. Anos finais do ensino fundamental urbano	1,10
10. Anos finais do ensino fundamental no campo	1,15
11. Ensino fundamental em tempo integral	1,25
12. Ensino médio urbano	1,20
13. Ensino médio no campo	1,25
14. Ensino médio em tempo integral	1,30
15. Ensino médio integrado à educação profissional	1,30
16. Educação especial	1,20
17. Educação indígena e quilombola	1,20
18. Educação de jovens e adultos com avaliação no processo	0,70
19. Educação de jovens e adultos integrada à educação profissional de nível médio, com avaliação no processo	0,70

Fonte: disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?ação>>. Acesso em 24 de maio de 2017.

A tabela V, na linha 17, define os percentuais de referência para o CAQ dos alunos quilombolas. Portanto, há um diferencial no que se refere aos investimentos com a educação quilombola e isso tem de refletir em uma educação de qualidade no que tange à formação dos professores e sobretudo as condições de trabalho, estrutura física, com padrões aceitáveis nos prédios escolares para melhor atender aos alunos quilombolas. Quando nos referimos à padrões aceitáveis, nos referimos às escolas com acesso à internet de banda larga, biblioteca, acessibilidade, laboratório de informática, sala de leitura, sala de diretoria e sala de professores. Portanto, esses elementos constituem um padrão mínimo aceitável para as escolas quilombolas. Nas três escolas pesquisadas não atende a essas especificações, estudantes e professores fazem um esforço redobrado para manter um ensino razoável diante das condições que lhes são oferecidas. Outro repasse Federal também com valores diferenciados na educação quilombola, refere-se a alimentação escolar, conforme tabela 5.

Tabela V Repasse da União a estados e municípios por dia letivo para cada aluno (PNAE) em 2017

Modalidade de Ensino	R\$
Creches	1,07
Pré-escola	0,53
Escolas indígenas e quilombolas	0,64
Ensino fundamental e médio	0,36
Educação de jovens e adultos	0,32
Ensino integral	1,07
Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral	2,00
Alunos que frequentam o Atendimento Educacional Especializado no contraturno	0,53

Fonte: Disponível em: <http://www.fn.de.gov.br/index.php/programas/alimentacao-escolar/> Acesso em: 24 de maio de 2017

Nota-se também que o valor diário referente à alimentação escolar da educação quilombola também é diferenciado. Tal diferença deve refletir na qualidade da alimentação ofertada aos alunos quilombolas. Percebe-se que o aluno quilombola recebe um valor diferenciado, justamente porque esta população necessita de maior atenção dos poderes públicos, mas, infelizmente, algumas Secretarias Municipais de Educação, não respeitam tais compromissos, não cumpri com a legislação, dessa forma, não oferta alimentação escolar conforme o PNAE orienta.

Muitos estudantes nas comunidades do campo, como é o caso da comunidade de Gavião, vão para a escola na expectativa de ter a alimentação escolar, pois muitos estudantes se alimentam de forma insuficiente antes de ir para a escola. São muitos os fatores que contribuem para o sucesso da educação, não pode-se imaginar que para ter educação de qualidade, seja necessário se investir em uma estrutura ou outra apenas, são muitas variantes que devemos pensar quando queremos educação pública de qualidade.

Cabe à Associação Quilombola, CAE (Conselho da Alimentação Escolar) fiscalizar e denunciar esses desmandos. Vale destacar que no município de Antônio Cardoso cujo conselho não é atuante, pois a política partidária faz interferência nos conselhos que deveriam ser órgãos fiscalizadores e colocam conselheiros por apadrinhamentos políticos com a finalidade de defender os direitos dos gestores em detrimento dos direitos dos estudantes. Nas observações feitas nas escolas quilombolas, nas entrevistas com os estudantes e nas consultas feitas aos documentos junto à Secretaria Municipal de Educação, não foi constatada nenhuma diferenciação quanto à distribuição da alimentação escolar entre as escolas quilombolas e as não quilombolas e quanto aos níveis e modalidades de ensino conforme preconiza o art. 12 seguidos dos incisos I, II, III, IV, da Resolução CNE/CEB nº 08/12.

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.

Portanto, como diz Paulo Freire (1997, p. 53), temos que libertar as pessoas, especialmente, os quilombolas, empoderando-os no sentido de que eles percebam seus direitos e possam reivindicá-los diante dos órgãos competentes. A comunidade de Paus Altos tem uma Associação atuante na comunidade, é perceptível o nível de organização entre ambas comunidades, enquanto na comunidade de Paus Altos tem chegado vários benefícios através da ASCORTAPA, grupo de apicultores, sete damas entre ouros, na comunidade de Gavião não se tem registro de nenhum benefício proveniente da Associação. Portanto, a mesma tem sido um diferencial na organização e integração entre ambas comunidades.

Contudo, não foi perceptível uma diferenciação na prática pedagógica dos professores que atuam na comunidade de Paus Altos com a prática dos professores que atuam na comunidade de Gavião, embora a primeira seja bem mais desenvolvida, porém esse fator não foi determinante para promover uma relação mais próxima entre ambas. Essa observação nos remete a reflexão de que a escola deverá ser a precursora em buscar esse diálogo.

3.3. PERCEPÇÕES E SIGNIFICADOS DA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NAS ESCOLAS PARCEIRAS

Rememorando o problema desta pesquisa: como se configuram as práticas pedagógicas dos docentes nas séries iniciais do Ensino Fundamental das comunidades de Paus Altos e Gavião, quanto à identidade étnico-racial, saberes tradicionais e as práticas socioculturais dos estudantes?

A percepção dos professores quanto à educação escolar quilombola, observada nas práticas pedagógicas dos docentes, apontam para uma grande lacuna, entre o que a lei prescreve e o que acontece na realidade das escolas quilombolas. As distorções observadas são inúmeras: escolas sem PPP, professores sem formação específica sobre Lei 10.639/03, falta de diálogo entre a comunidade quilombola e a escola, dentre outras ausências. Podemos observar através da fala da professora:

Um dos grandes problemas que temos aqui na escola é a falta de comunicação entre escola e secretaria de educação e entre a escola e a comunidade quilombola. Esses são os grandes problemas que temos. Tudo que eu sei sobre educação quilombola foi um curso que eu tomei em 2005 sobre a Lei 10.639. Lá, eu aprendi algumas coisas, mas, de lá para cá, não vi mais nada nesse sentido. Isso torna o trabalho mais difícil aqui. (DOCENTE 2, dia, junho de 2017).

Mais uma vez, fica evidente a falta de articulação entre a comunidade e a proposta pedagógica da escola, que deveria estar imbricada com a prática pedagógica dos professores, que por sua vez está intimamente ligada ao PPP, Regimento Escolar que, é inerente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Portanto, são elos que deveriam estar conectados para que a expectativa do tão sonhado diálogo entre os interlocutores da escola aconteça.

A Resolução CNE/CEB nº 08/2012, preconiza no art. 2º:

Cabe à União, aos Estados, aos Municípios e aos sistemas de ensino garantir:
I) apoio técnico-pedagógico aos estudantes, professores e gestores em atuação nas escolas quilombolas;
II) recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades das comunidades quilombolas.

Considerando também a Lei 9.394/96, art. 8º, parágrafo 1º, art. 9º incisos I ao IX, art. 10º, incisos I ao VII, art. 10, incisos I ao VI. Conforme prescreve o art. 8º, as três esferas de governo: União, Estados e Municípios em regime de colaboração asseguram as responsabilidades pela educação em nosso país. Em detrimento ao que precípua a referida Lei, percebemos um desequilíbrio nesse regime de colaboração, pois há um paradoxo na redistribuição das receitas do Estado. A União fica com 60%, os estados com 23% e os municípios com 17%. Se formos considerar que 71,2% das escolas que ofertam anos iniciais do Ensino Fundamental são mantidas pelos municípios, 10,3% pelos estados e apenas 0,02% pela União. Já as escolas que ofertam anos finais do Ensino Fundamental 5,9% são mantidas pela União, 24,3% mantidas pelo estado e 69,8% mantidas pelos municípios. Observamos a

disparidade, quando se refere às receitas, a fatia da União é notadamente maior, porém o grande fardo da Educação Básica é carregado pelos municípios. Dessa forma, a colaboração fica sendo bastante desigual.

É nesse sentido, que a educação dos municípios não tem força econômica para investir na formação continuada dos professores, sobretudo a estrutura física das escolas, considerando aqui o município de Antônio Cardoso, o qual os recursos são provenientes exclusivamente de repasses federais.

Sendo assim, a educação nos municípios fica bastante fragilizada, sobretudo os municípios de pequeno porte com menos de 50 mil habitantes, pois dependem substancialmente de receitas da União. Essa escassez de recursos afeta, diretamente, a implementação de políticas públicas para a educação, especialmente a Lei 10.639/03, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação étnico-racial, pois a implementação de ambas demandam formação de professores, materiais didáticos pedagógicos, estrutura física e equipamentos para as escolas. Porém, a escassez de recursos também não poderá ser o escudo de prefeitos e secretários para protegerem-se de resultados pífios na educação de seus respectivos municípios, e apontar esses problemas como única responsável pela estagnação frente às políticas públicas vigentes na educação.

Quando apontamos os problemas de ordem Federal, não deixamos de refletir que a escola poderia ao menos discutir o que seria exequível para a sua realidade atual. Podemos pensar na reestruturação e/ou elaboração dos documentos que orienta os objetivos da escola e as norteiam no caminho pedagógico. Sobretudo, quando a construção dessa proposta pedagógica for acompanhada pela comunidade escolar, a identidade de ambas, evidentemente, resultará em melhoria da qualidade de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A referida pesquisa teve como proposta realizar uma investigação nas escolas quilombolas Terezinha Neuman, Eraldo Tinoco e Santa Rita nas comunidades de Paus Altos e Gavião, a fim de entender como se configuram as práticas pedagógicas dos professores, quanto à identidade étnico-racial, saberes tradicionais e as práticas socioculturais dos estudantes.

Nesse sentido, buscamos, inicialmente, conhecer o perfil das escolas e das comunidades e como elas se relacionam. Analisamos os documentos oficiais das escolas para sabermos como se dava o planejamento e as ações das referidas escolas, objetivando perceber, se havia um trabalho contextualizado com os conhecimentos culturais das comunidades e se estes, estavam alinhados com a legislação vigente sobre a cultura afro-brasileira.

Entretanto, confrontamos as informações dos documentos das escolas, diário de classe, planejamento anual, Regimento Interno Unificado, e Plano Municipal de Educação, com visitas às comunidades e as escolas, cruzando as informações com as entrevistas semiestruturadas e tão logo percebemos o distanciamento entre as práticas culturais vivenciadas nas comunidades com a prática pedagógica das escolas parceiras. Isso foi possível, após as análises na pesquisa de campo e dos referidos documentos das escolas. Esse distanciamento se evidencia em vários momentos da pesquisa. Não observamos, em nenhum desses documentos, indícios de interlocução entre comunidade e escola. Dentre os documentos analisados, um chamou a nossa atenção, trata-se do Regimento Interno Unificado, pois todas as escolas do município são regidas por um único documento, ou seja, uma homogeneização de todas as escolas, como se cada escola e cada comunidade não tivesse particularidades, e isso se atenua quando se constituem em comunidades quilombolas, com especificidades latentes, conforme as não quilombolas.

Não foi observado, nos planos de ações anuais, menções que indicam práticas voltadas para incorporação de aspectos culturais dos quilombolas nessas escolas e, sobretudo, nos depoimentos dos docentes e estudantes. Ficou evidente também, na interlocução com os docentes, a falta de apoio pedagógico e ausência de formação continuada para os professores, que subsidie a prática pedagógica dos mesmos.

Uma peça importantíssima na gestão da educação dos municípios a partir de 2010 são os Planos Decenais, conhecidos como PME (Plano Municipal de Educação). É o documento norteador das ações municipais a curto, médio e longo prazo, elaborado através de audiências públicas e tem como eixos principais o alinhamento com as políticas públicas estadual e

nacional, PEE (Plano Estadual de Educação) e PNE (Plano Nacional de Educação). Fizemos uma análise no PME do município de Antônio Cardoso, especialmente no capítulo referente a Educação Quilombola.

Mais uma vez, observamos a falta de sintonia entre o que está na Lei e o que efetivamente se faz na prática. Quando observamos o PME do município, no referido documento, estão os direitos dos quilombolas a uma educação diferenciada estão assegurados. Porém quando observamos na prática pedagógica dos professores as escolas não tem nenhuma diferença das escolas não quilombolas da rede municipal de ensino. Um dos maiores gargalos dessa situação é a falta de avaliação e acompanhamento dos planos, embora na própria lei consta as comissões de avaliação e acompanhamento das metas, efetivamente na prática isso não acontece.

Falta vontade política dos gestores públicos, prefeitos, secretários, mas sobretudo, a sociedade civil que também não cumpre o seu papel fiscalizador, e bem poderia o fazer, pois existem os conselhos e as comissões com as representatividades civis, justamente com essa finalidade, de acompanhar e fiscalizar o bem público. A educação é uma grande engrenagem, todas as peças precisam estar funcionando plenamente. Compreendemos que as escolas devem ter função de destaque nessa mudança de atitude, precisamos estimular um modelo de gestão democrática, de decisões colegiadas e nesse sentido, estamos ainda muito aquém desse modelo de gestão participativa.

As poucas ações que as escolas demonstraram fazer são as comemorações pontuais na semana da “consciência negra”, passagem em que as escolas convidam grupos culturais para fazerem apresentações nas escolas. Desse modo, a Resolução nº 08/12 CNE/CEB, art. 1º inciso 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. Portanto, a escola não deve ser quilombola apenas no nome, é preciso se reconhecer como quilombola.

É notório que os sujeitos precisam ser instrumentalizados para ter autonomia de defender os seus direitos. Nesse sentido, essa pesquisa teve como objetivo também, problematizar essa situação. Esta pesquisa, está atrelada ao Mestrado Profissional em Educação e Diversidade, que tem como orientação para o trabalho final de curso a Portaria Normativa

MEC nº 17/2009, prescreve um produto ao final da pesquisa. A partir do problema inicial, concluímos que um curso de formação continuada seria a nossa proposta de intervenção para aquela realidade, assim, o referido curso abordará a Lei 10.639/03, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, dentre outras legislações pertinentes a essa temática, bem como, promover a problematização dos dilemas enfrentados pelos povos negros, sobretudo os quilombolas nos dias atuais.

Com essa pesquisa, foi possível perceber que ainda existem várias lacunas na legislação quilombola. Uma delas diz respeito ao critério usado pelo MEC para informar quem são os alunos quilombolas. Entretanto, há um equívoco nesse critério, pois o MEC reconhece, portanto, não o aluno e sim, a escola enquanto quilombola. Todo aluno que estuda em uma escola quilombola é estudante quilombola e tem direitos diferenciados assegurados, quanto à alimentação escolar, legislação específica, proposta pedagógica da escola “diferenciada”, dentre outras particularidades, porém, quando esse aluno sai da escola quilombola e vai para outra escola ele perde a sua identificação junto ao MEC e passa a ser um estudante regular. A grande maioria das escolas, em áreas remanescentes quilombolas só funcionam até as séries iniciais do Ensino Fundamental e foi nesse sentido, que, a pesquisa avançou, pois percebemos que, quando os estudantes chegam em outras escolas convencionais, perdem as suas referências quilombolas, não sendo mais informado no censo escolar como estudante quilombola. Portanto, esse estudante perde a sua identidade quilombola, pelo menos no que se refere à vida escolar, e o dilema se aflora porque a maioria dos sistemas de ensino municipais não implementaram a Lei 10.639/03 e os estudantes ficam desprovidos de uma discussão no ambiente escolar, que reconheça e fortaleça as contribuições do povo negro na formação do povo brasileiro, nos aspectos sociais, políticos e econômicos.

Portanto, percebemos que, após quase duas décadas de conquistas bastante significativas do ponto de vista da legislação, houve um salto positivo nesse aspecto, a partir do ano de 2003. Contudo, precisamos avançar ainda em muitas frentes, sobretudo garantir às minorias aquilo que já está assegurado em lei, estimular e fortalecer a gestão democrática nas escolas. Não é admissível que, após 14 anos de aprovação da Lei 10.639/03, ela não seja ainda vivenciada plenamente, ou seja, há comunidades, escolas e professores que nunca ouviram falar dessa lei, que é considerada referência, quando o assunto é educação das relações étnico-raciais.

FONTES

1 - Oraís:

- a) Docentes das Escolas Municipais Terezinha Neuman, Eraldo Tinoco e Santa Rita
- b) Estudantes das Escolas Municipais Terezinha Neuman, Eraldo Tinoco e Santa Rita
- c) Membros das comunidades quilombolas de Paus Altos e Gavião

2 - Escritas:

- a) Documentos das Escolas; diário de classe¹⁷, plano de ação anual¹⁸, Regimento Interno¹⁹, calendário escolar²⁰
- b) Documentos da Secretaria Municipal de Educação, Regimento Interno unificado
- c) Plano Municipal de Educação 2015-2025

3) Online:

- c) Portal da Ascortapa
- d) IBGE
- e) Fundação Cultural Palmares
- f) MEC/FND

¹⁷ O Diário de Classe é um mecanismo de gestão e de escrituração escolar que segue e controla o desenvolvimento da ação do professor. Lista todos os alunos matriculados por série, ciclo ou etapa, turno e turma, armazena o rendimento escolar, frequência, conteúdos programáticos, dias letivos, feriados e carga horária.

¹⁸ O Plano de Ação (PA) é o instrumento de planejamento que viabilizará a execução do Projeto.

¹⁹ O Regimento Escolar (RE) é a lei maior da escola. Representa um pacto educativo que se firma entre escola e família, devendo, por conseguinte, ser do conhecimento de toda a comunidade escolar. É, na verdade, o Código de Ética que orientará as relações dentro da escola. Necessitam-se estar constituídos nesse documento: a estrutura organizacional da instituição, regime escolar, regime didático, normas de convivência social, aí incluídos os direitos, deveres e as penalidades. O Regimento é um documento aberto que pode ser reformulado quando necessário. O Regimento Escolar conjeturará o PPP. Para garantir legitimidade, tomam parte da elaboração do RE representantes de todos os segmentos da escola.

²⁰ É o cronograma composto de todas as atividades escolares, até mesmo, extraclasse a serem desenvolvidas no transcorrer do ano letivo, tais como: aulas, excursões, festividades, datas comemorativas, conselhos de classe, feriados, planejamento, aulas programadas, capacitação, entre outros. O calendário antecipa, inclusive, os períodos de férias.

BIBLIOGRAFIA

ANDRÉ, Marli. **Questões sobre os fins e sobre os métodos de Pesquisa em Educação**. Revista Eletrônica de Educação de São Carlos, SP: UFSCAR, v.1, n.º 1, setembro, 2007. p.119-131.

_____. M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 11. Ed: Campinas-SP: Papiros, 2005.

ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Portugal: Porto Editora, 2000.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D M. **A invenção do nordeste e outras artes**. Recife/PE: FNJ, Ed. Massangana. São Paulo: Editora Cortez, 1999.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado: Nota sobre os aparelhos ideológicos de estado**. 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ANJOS, J. C. G. dos; et al. **São Miguel e Rincão dos Martimianos: ancestralidade negra e direitos territoriais**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

APPLE, M. W. Relações de classe e de gênero e modificações no processo de trabalho docente. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 60, fev. 1987. p. 3-14.

_____. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, fev. 1988. p. 14-23.

ARROYO, M. G. **Mestre, professor, trabalhador**. Belo Horizonte: FE-UFGM, 1985.

_____. Miguel G. **Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados**. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, 2010. p. 1075-1432.

ARRUTI, J. M. **Mocambo: Antropologia e história do processo de formação quilombola**. 1. ed. Bauru: Edusc, 2008.

_____. J. M. **Boletim “Territórios Negros”**, ano 8, nº 33, abril de 2008.

AZNBUJA, G. de. **Atualidades e diversidades na formação de professores**. Santa Maria (RS): Editora da UFSM, 2007.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Antero Reto e Augusto Pinheiro Lisboa: Ed. 70 LDA, 1997.

BARROS, J. D'Assunção. **A Construção social da cor: diferença e desigualdade na formação da sociedade brasileira**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BARROS, Z. dos S.; et al. **População negra e educação: Educação e relações étnico-raciais**. Brasília: Ministério da Educação. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Salvador: Centro de Estudos Afro Orientais, 2010.

BASTIDE, R.; FERNANDES, F. **Branços e Negros em São Paulo**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

BOAVENTURA, I. L. Terras e territórios de Negros no Brasil. In: **Cadernos de textos e debates do NUER**. Nº. 1 Florianópolis: NUER/UFSC, 2006.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1982.

BOTELHO, D. Lei nº 10.639/2003 e Educação Escolar Quilombola: inclusão educacional e população negra brasileira. **Programa 5. TV ESCOLA/SALTO PARA O FUTURO**, 2007.

BOURDIEU, P. **O Poder simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2002.

BRANDÃO, Z. Entre questionários e entrevistas. In: NOGUERIA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Org.). **Família e escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

BRASIL. Constituição Federal (1988). **Ato das disposições constitucionais transitórias**. São Paulo: Imprensa Oficial, 1999. Disponível em: file:///C:/Users/SEDUC/Downloads/constituicao_federal_35ed.pdf. Acesso em: novembro de 2016.

BRASIL, IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de Indicadores Sociais**, 2010. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=73. Acesso: 10/06/2016.

_____. Lei nº 10.639, 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. In: **Presidência da República [do Brasil], Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos**, Brasília, DF, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/civil_03/leis/2003/L10.639.htm >. Acesso em: 10/11/2015.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola. Parecer CNE/CEB nº 16 de 2012. Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012**. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>. Acesso em novembro de 2016.

_____. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: outubro de 2009. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: janeiro 2017.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: abril de 2017.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

_____. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRZEZINSKI, I. (Org.). **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília, D. F. Editora Plano, 2002.

BUENO, F. I. da S. **A importância da história oral como instrumento de inclusão da cultura negra**. Florianópolis: 2008. Disponível em <http://www.fazendogenero8.ufsc.br> acesso em 13/06/2016.

Cartola, **A Cor da Esperança**. Disponível em <https://www.letras.mus.br/cartola/566105/>, acesso em 16 de junho de 2017.

Comunidade Quilombola de Paus Altos. Disponível em: <https://www.pausaltos.com.br/> acesso em 20 de maio de 2017.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: Edusp, 2003.

CANEN, A.; DINIZ, M. **Identidade negra e espaço Educacional: vozes, Histórias e contribuição do Multiculturalismo**. In: GE: Grupo de Estudos Afro-brasileiros e Educação/ nº 21 Disponível em < www.ufrj.br > Acesso em: 11 de junho de 2016.

CANEN, A. **Competência pedagógica e pluralidade cultural: eixo na formação de professores?** In: Cadernos de Pesquisa, n. 102, p. 89-107, nov. 1997.

CANAU, V (Org.). **Sociedade, Educação e Cultura(s)** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CARVALHO, L D. **Natureza, Território e Convivência: Novas Territorialidades no Semiárido Brasileiro**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

CASTELLS, M. **O Poder da Identidade: A era da informação: Economia, sociedade e cultura**. v. 2. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

CHAGAS, C. C. das. **Negro: uma identidade em construção – possibilidades**. Petrópolis: Vozes, 1997.

DUARTE, A. P.; CARNEIRO, V. M (Orgs.). **Contribuições para a construção de um currículo contextualizado para o semiárido**. Feira de Santana: MOC/Curviana, 2013.

DEWEY, John. **Democracia e Educação. Introdução à filosofia da Educação**. São Paulo: Nacional, 1959.

ESTRELA, A. **Teoria e Prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores**. 4ª Edição. Porto: Porto Editor. 1994.

FAVARETO, A. As políticas de desenvolvimento territorial rural no Brasil em perspectiva – uma década de experimentações. In: Desenvolvimento em Debate. 2010. v.1, n.2, p.47-63.

FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional**. 6 ed. São Paulo. SP: Cortez, 2000.

FERRETTI, S. F. **Repensando o sincretismo**. São Paulo/São Luis: Edusp/FAPEMA, 1995.

FLICK, U. Qualidade na pesquisa qualitativa. In: Coleção Pesquisa Qualitativa (Coordenação de Uwe Flick). Porto Alegre: Bookman, Artmed, 2009b.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 7. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

GADOTTI, M. Pressupostos do Projeto Pedagógico. In: **Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1994.

GATTI, B. A. Formação de Professores e Profissionalização: contribuições dos estudos publicados na RBEP entre 1998 e 2011. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Impresso)**, v. 93, 2012. p. 423-442

_____. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro Editora Ltda, p.77, 2005.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, N. L. (Org). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003**. Brasília: MEC, UNESCO, 2012.

_____. Relações étnico-raciais, Educação e descolonização. In: **Currículo sem Fronteiras**. v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em:<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>>. Acesso em 16/03/16.

GONÇALVES, L. A.; SILVA, P. B. **O jogo das diferenças, o multiculturalismo e seus contextos**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GROSSI, Y. de S. **Mina de Morro Velho: a extração do homem, uma história de experiência operária**. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

GUIMARÃES, A. S. **Preconceito racial: Modos, Temas e Tempos**. São Paulo: Cortez, 2008.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro. DP&A, 2006.

_____. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. Editora: UFMG. 1ª ed. Belo Horizonte. Ano 2003.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo: Parte I**. 12º edição. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

HYPOLITO, A. M. **Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1999. p. 81-100.

_____. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero.** Campinas: Papirus, 1997.

HYPOLITO, A. M. et al. Trabalho docente, profissionalização e identidade: contribuições para a constituição de um campo de estudo. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.37, p.123-138, jul.2003.

HOMI, B. **O Local da Cultura.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2007.

JUNG, C. F. **Metodologia Científica: Ênfase em Pesquisa Tecnológica.** 2003. Disponível em<<http://www.google.com.br>> acesso: 13/06/2015.

LAHIRE, B. **Sucesso de escolas nos meios populares: as razões do improvável.** Editora: Ática. São Paulo. Ano 2006.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 5º Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

_____. **Metodologia Científica.** 2ª ed. São Paulo: Editora Atlas. 2007.

LARCHERT, J. M. **Epistemologia da Resistência Quilombola em Diálogo com o Currículo Escolar,** 2013.

LE GOFF, J. **História e Memória.** Tradução Bernardo Leitão (et al.). 2. ed.; Campinas: UNICAMP, 1992.

LEITE, I. B.; FERNANDES, R. C. Fronteiras territoriais e questões teóricas: a antropologia como marco. In: **NUER.** v.3, n.3. Florianópolis, NUER/UFSC, 2006.

LIBÂNEO, J.C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, M. B. **Diversidade cultural no currículo escolar do ensino fundamental.** Rio de Janeiro, 2002.

MACÊDO, D. de J. S. **O Currículo Escolar e a construção da Identidade Étnico-Racial da Criança e do Adolescente Quilombola: Um olhar reflexivo sobre a autoestima/**, Dinalva de Jesus Santana Macêdo, 2008. 144 f.: il. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade. Salvador, 2008.

MACÊDO, D. de J. S. **Educação em Comunidades Quilombolas do Território de Identidade do Velho Chico BA:** Indagações acerca do diálogo entre as escolas e as comunidades locais. 216 fl. 2015. Tese de Doutorado - Universidade do Estado da Bahia Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade. Salvador, 2015.

MAHEIRIE, K. **Constituição do sujeito, subjetividade e identidade.** Interações, 2002.

MAYKUT, P., MOREHOUSE R. **Beginning Qualitative Research: a filosofic and practical guide.** The Farmer Press Teacher's Library: 6. Routledge Falmer, London, 1994.

MASCARENHAS, M. da C. S. G. **Identidades étnico-raciais e práticas escolares da comunidade quilombola de Ladeiras/SE**. Texto monográfico. Itabaiana, 2009.

MAUSS, M. (1072-1950). Ensaio sobre a dádiva: forma e razão da troca nas sociedades arcaicas. In: **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosacnaify, 2003.

MCLAREN, P. **Pedagogia revolucionária na Globalização**. Editora: DPA. Rio de Janeiro 2002.

MIRANDA, C. A. S. **Vestígios recuperados: experiências da comunidade negra rural de Tijuca – Ba, São Paulo: Annablume, 2009.**

MOURA, G. O Direito a Diferença. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília-DF. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas/SP: Papirus. 2003.

MUNANGA, K. As facetas de uma identidade cultural endeusada. In: LUZ, N. C. do P. **Pluralidade Cultural e Educação**. Salvador. SECNEB. 1996.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra**. – 3. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. **Negritude usos e sentidos**. 3 ed. Belo Horizonte. BH: Autêntica, 2012.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. **Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos**. São Paulo: Global: Ação Educativa, 2006.

_____. **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

NASCIMENTO, A. Quilombismo: um conceito emergente do processo histórico cultural da população afro-brasileira. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.) **Afrocentricidade uma abordagem epistemológica inovadora: Sankofa. Matrizes africanas da cultura brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

NASCIMENTO, F. A da S. **O Beabá do Racismo Contra o Negro Brasileiro: Subsídio Didático para Estudantes Universitários. Educadores, Professores, Formadores de Opinião e Militantes**. Rondonópolis/MT: Print. Editora, 2010.

O'DWYER, E. C. **Terra de Quilombo**. Rio de Janeiro: ABA/UFRJ, 1995.

PAIXÃO, M. **Desenvolvimento humano e relações raciais**. Rio de Janeiro: DP& A, 2003.

PERRENOUD, P; et al. (Org.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. ed. Ver. Porto Alegre: Artmed, 2001a.

PERRENOUD, P. **Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. As Funções Sociais da Escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

PIMENTA; GHEDIN, (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez Ed, 2002 (1ª edição: junho de 2002; 2ª edição: novembro de 2002).

PIMENTA, S. G. A Didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, M; OLIVEIRA, M. R. (Orgs.). **Alternativas do Ensino de Didática**. Campinas: Papirus, 1999.

QUEIROZ, D. M. **O vestibular e as desigualdades raciais**. In: **Negro e Educação. Identidade negra. Pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Anped/São Paulo: Ação Educativa, 2003. p. 7-16.

REIS, J. J.; GOMES, F. dos S. (Org.). **Liberdade por um Fio**. São Paulo: Cia das Letras, 1996.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. **Ser e não ser, eis a questão! Identidades e discursos na escola**. EDUFBA, 2011.

RODRIGUES, T. Embates e contribuições do movimento negro à política educacional nas décadas de 1980 e 1990. In: OLIVEIRA, I; SILVA, P.; PINTO, REGINA. (Org.). **Negro e educação: escola, identidades, cultura e políticas públicas**. São Paulo: Ação Educativa/ANPED, 2012.

SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4ª Ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANTOS, G. A. dos. **A invenção do ser negro: um percurso das ideias que naturalizam a inferioridade dos negros**. São Paulo: Educ/ Fapesp; Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

SANTOS, R. **A escolarização da População Negra entre o Final do Séc. XIX e o Início do Séc. XX**. Disponível em: <<http://www.webartigos.com>>. Acesso em: 18 de junho de 2016.

SANTOS, O. de A. **Comunidade Quilombola de Paus Altos**. Disponível em: <http://terramadre.slowfoodbrasil.com/comunidade-quilombola-dos-paus-altos/> Acesso em 20 de maio de 2017.

SANTOS, O. de A. A produção do espaço rural no estado da Bahia: uma leitura da concentração fundiária de comunidades quilombolas do município de Antônio Cardoso. In: **Anais XVI Encontro de geógrafos, crise práxis e autonomia: espaço de resistência e de esperança, espaço de Diálogo e Prática**. Realizado de 25 a 31 de julho de 2010. Porto Alegre - RS. ISBN 978-85-99907-02-3

SANTOS, Carlos. **Território e Territorialidade**. Revista Zona de Impacto, Ano. 11 v.13, set/dez, 2009. Disponível em Acesso em Julho de 2016.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Alienígenas na sala de aula** 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 159-177.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Dimas S. da. **Apontamentos para compreender a criação e regulamentação do Artigo 68 das Disposições Constitucionais Transitórias de 1988.** In: NUER. Fundação Cultural Palmares. V. 1, n. 1. 2 ed. Florianópolis: UFSC, 1997.

SILVA, J. de S. Aridez mental, problema maior: contextualizar a educação para construir o ‘dia depois do desenvolvimento’ no Semiárido Brasileiro. In: **Seminário Nacional sobre Educação contextualizada para a Convivência com o Semiárido.** Campina Grande, Embrapa/INSA, 2010.

SILVA, M. I R. L. da. **Práticas educativas e construção de saberes – Metodologias da investigação-ação.** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. 1996.

SILVA, M. M. da. **Educação escolar Quilombola comunidades quilombolas do território Quilombola de Vão Grande, Barra do Bugres-MT: percepções e significados sobre a E. E. José Mariano Bento.** 2014, 121 fl. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Educação. Cáceres/MT: UNEMAT, 2014.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias de Currículo.** 3ª Edição. Editora Autêntica. 2010.

SOARES, A. M. L. Sincretismo afro-católico no Brasil: lições de um povo em exílio. In: **Revista Rever.** Nº. 03, Ano 02, pp. 45-75, 2002. Disponível em www.pucsp.br/rever/rv3_2002/p_soares.pdf. Acesso em 10 de setembro de 2016.

SODRÉ, M. **Claro e Escuros - identidade, Povo e Mídia no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1999.

TOZETTO, S. S.; GOMES, T. de S. **A prática pedagógica na formação docente.** Ponta Grossa Paraná. p. 181-196, out. 2009.

TRECCANI, G. D. **Terras de Quilombo: caminhos e entraves do processo de titulação.** Belém: Programa Raízes, 2006.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VANDRÉ, Geraldo. **O Plantador,** Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/geraldo-vandre/o-plantador.html>. Acesso em 18 de junho de 2017.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? In: **Caderno Cedes,** v. 23, nº 61, Campinas, Dez, 2003.

_____. **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível.** 10 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

_____. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, I P. A.; RESENDE, L. G. de (Orgs.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico.** Campinas, SP: Papyrus, 1998.

VEIGA I. P. A.; FONSECA, M. (Orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico: Novos desafios para a escola.** Campinas, SP: Papyrus, 2001.

YIN, Robert K. **Estudo de caso – planejamento e métodos.** 2ª Ed. Porto Alegre: Bookman. 2001.

APÊNDICE A – PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA

Cleves de Oliveira Serra

Antônio Cardoso

Junho de 2017

APRESENTAÇÃO

Esse produto foi elaborado a partir das demandas na pesquisa intitulada **Práticas pedagógicas: identidade étnico-racial das comunidades quilombolas de Paus Altos e Gavião no Município de Antônio Cardoso - Bahia** e consolidado nas discussões no curso de formação **História e Cultura Afro-Brasileira e Africana** coordenado pela professora Doutora Carmélia Aparecida Silva Miranda e a professora Mestra Eliana Sacramento. A ideia surgiu quando ministrei a disciplina no referido curso: **A Lei 10.639/03: desafios e perspectivas.**

Em 9 de janeiro de 2003, entrou em vigor a Lei nº 10.639, que alterou a Lei nº 9.394/96, que estabelecia as diretrizes e bases da educação nacional. A nova Lei incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira e africana. A referida lei, determina que os conteúdos referentes ao tema sejam ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial, nas áreas de educação artística, de literatura e história brasileira. Inclui também o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil. O curso será mensal e ofertado em seis módulos com previsão para o primeiro módulo em 15 de julho de 2017. Cada módulo terá duração de 08 horas, totalizando 48 horas presenciais, acrescido de 32 horas de atividades complementares, desenvolvidas à distância, perfazendo uma carga horária total de 80 horas.

JUSTIFICATIVA

Com o objetivo de discutir sobre a História e a Cultura Afro-Brasileira e Africana e suas influências junto à Cultura Brasileira, temos como meta, refletir sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica e a implementação da Lei 10.639/03, que alterou a Lei 9.394/96 e instituiu o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e de relações étnico-raciais nas escolas, na Secretaria de Educação do Município de Antônio Cardoso.

Participarão, preferencialmente, do referido curso de formação: professores, coordenadores pedagógicos e diretores que atuam nas Escolas Municipais Terezinha Neuman, Eraldo Tinoco e Santa Rita, pois como afirma Kátia Regis (2013):

A lei oferece subsídios para o questionamento das relações étnico-raciais na sociedade brasileira, na qual a desigualdade entre negros e brancos é um elemento estrutural e estruturante da realidade social. Esta desigualdade se manifesta nas instituições educacionais por meio de seus currículos, que têm sido eurocêntricos e homogêneos, omitem e/ou distorcem a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (REGIS, 2013, p. 13).

A Lei 10.639 foi sancionada em 2003 e, mesmo com alguns avanços, ainda não foi implementada na educação do Município de Antônio Cardoso. Entendemos ser urgente uma discussão no sentido de fundamentar docentes, coordenadores e diretores escolares no sentido desse curso subsidiar a elaboração do Projeto Político Pedagógico das escolas quilombolas.

OBJETIVOS

GERAL

- Aperfeiçoar, atualizar e capacitar os docentes que atuam nas Escolas, quilombolas do município de Antônio Cardoso, sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e sua contribuição para a construção da identidade brasileira ancorados na resolução nº 08/2012 CNE/CEB.

ESPECÍFICOS

- Construir uma visão integrada acerca da História e da Cultura da África e do Brasil, contribuindo para destacar e valorizar a importância dos negros nas áreas social, econômica, cultural e política do Brasil de ontem, hoje e amanhã;
- Apoiar a implementação da Lei 10.639/03;
- Desenvolver propostas metodológicas para a incorporação da temática: Africanidades e Cultura Afro-Brasileira;
- Desenvolver práticas que suscitem abordagens sobre a África e sua diversidade nas disciplinas que compreendem o currículo escolar;

- Desenvolver e problematizar as principais relações étnicas estabelecidas entre o continente africano e o Brasil;
- Compreender as religiões de matrizes africanas, como um traço da brasileira, assim como as demais religiões professadas no Brasil
- Compreender no cotidiano o imaginário das manifestações afro-brasileiras e africanas em sala de aula;
- Fortalecer a identidade dos povos quilombolas.

PÚBLICO ALVO

Professores, diretores, coordenadores pedagógicos e líderes comunitários.

AÇÃO

- Ofertar Curso de Formação de Professores presencial e semipresencial.

METODOLOGIA

- Encontros com aulas presenciais e dialogadas;
- Propostas de trabalho e estudos individuais e em grupo;
- Visitas técnicas; avaliação processual.
- Em outubro, os professores envolvidos devem apresentar um Projeto Pedagógico, sinalizando de que forma eles podem discutir sobre essa temática na escola em que atuam.

CRONOGRAMA

MÓDULO I - 15 DE JULHO

CONTEÚDOS

- Legislação para a Educação Escolar Quilombola
- Trajetória dos Quilombos contemporâneos

- Quilombagem e histórico do Movimento Negro;

MÓDULO II - 19 DE AGOSTO

CONTEÚDOS

- A Lei 10.639/03
- O estudo da História da África e dos Africanos
- A luta dos negros no Brasil

MÓDULO III – 09 DE SETEMBRO

CONTEÚDOS

- Políticas Públicas e Direitos Humanos
- A cultura negra brasileira
- O negro na formação da sociedade nacional e a maneira como esses fatos devem ser introduzidos, transversalmente, nas disciplinas escolares, serão alguns dos temas a serem tratados no curso.

MÓDULO IV – 21 DE OUTUBRO

CONTEÚDOS

- História sobre o continente africano e as suas contribuições
- Empoderamento da Juventude Negra

MÓDULO V – 11 DE NOVEMBRO

CONTEÚDOS

- Histórico de Lutas das Mulheres Negras: movimento de luta e resistência e as religiões de matrizes africanas.

- Mercado de trabalho e exclusão socioeconômica do negro pós-abolição

MÓDULO VI – 16 DE DEZEMBRO

- Literatura Africana e Afro-Brasileira
- Políticas públicas e Ações Afirmativas

Bibliografia:

ANDRADE, I. P. Construindo a auto-estima da criança negra. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

ARAÚJO, P.; BERNARDO, T. **Entraves e possibilidades para implementação da Lei 10.639/2003**. São Paulo: PUC/SP, 2014.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

BASTIDE, R. **As Religiões Africanas no Brasil**. São Paulo: Pioneira, 1971.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: abr 2017.

_____. Lei n. 9.475, de 22 de julho de 1997. Dá nova redação ao art. 33 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9475.htm. Acesso em: fev 2017.

_____. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso set 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 003/2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 14 de junho de 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. CP nº 097/99, de 6 de abril de 1999. Formação de professores para o Ensino Religioso nas escolas públicas de ensino fundamental. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp097_99.pdf. Acesso em: 11 de junho de 2017.

_____. Senado Federal. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília, DF: Senado Federal, 2004.

CARNEIRO, E. **O quilombo de Palmares**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

CARVALHO, J. J. de (Org.). **O Quilombo do Rio das Rãs: Histórias, Tradições e Lutas**. Salvador: EDUFBA, 1995.

CONCEICAO, J. S. Quando o assunto é sobre as Religiões de Matriz Africana: Lei 10.639/2003. In: **Revista da FAEEDBA Educação e Contemporaneidade**. Educação,

Diversidade e Desigualdades. Salvador: V. 25, n.45. Editora: Autores Associados,2001.

DOMINGUES, P. Uma cultura de matriz africana em São Paulo: o terreiro de candomblé Ile Iya Mi Osun Muiywa. In: **Projeto História**, São Paulo, n. 22, 2004. p. 283-302.

FERNANDES, F. **A integração do Negro na Sociedade de Classes**. São Paulo: Dominus, 1965.

FREITAS, D. **Palmares: a guerra dos escravos**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

FREYRE, G. **Casa Grande e Senzala** (1933). 19ª. ed., Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.

FUNES, E. A. Nasci nas matas, nunca tive senhor: história e memória dos mocambos do Baixo Amazonas. In: REIS, J. J.; GOMES, F. dos S. **Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

GOMES, N. L. Limites e possibilidades da implementação da Lei nº 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In: HERINGER, R.; PAULA, M. **Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação da desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Henrich Boll Stiftung/Action Aid, 2009. p. 39-74.

GONÇALVES, L. A. O. Negros e Educação no Brasil. In: LOPES, E. M.; GALVÃO, A. M. de O. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP & A, 2001. p. 325-346.

GUIMARÃES, A. S. A. **Preconceito e discriminação**. São Paulo: Editora 34, 2004.

_____. Herança quilombola: negros, terras e direitos. In: MOURA, Clóvis. (Org.). **Os quilombos na dinâmica social do Brasil**. Maceió: UFAL, 2001.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro. DP&A, 2006.

HASENBALG, C. A. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

JULIA, D. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. In: **Revista Brasileira e História da Educação**. Campinas: Editora Autores Associados, 2001.

MIRANDA, C. A. S. **Vestígios recuperados: experiências da comunidade negra rural de Tijuacu – Ba**. São Paulo: Annablume, 2009.

MUNANGA, K. **Negritude usos e sentidos**. 3 ed. Belo Horizonte. BH: Autêntica, 2012.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra**. – 3. Ed. – Belo Horizonte: autêntica 2008.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. **Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos**. São Paulo: Global: Ação Educativa, 2006.

_____. **Superando o racismo na escola.** Brasília: MEC, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

LEMOS, R. de O. **O negro na educação e no livro didático:** como trabalhar alternativas. Brasília, 2001. Cadernos CEAP.

MACHADO, A. M. **Menina bonita do laço de fita.** São Paulo: Ática, 1997.

MARCON, F.; SOGBOSSI, H. B. (Org.). **Estudos Africanos, História e Cultura Afro-brasileira:** olhares sobre a Lei 10.639-03. São Cristóvão, SE: Editora UFS, 2007.

MATTOSO, K. M. de Q. **Ser escravo no Brasil.** São Paulo: Brasiliense, 2001.

MOURA G. **Os Quilombos Contemporâneos e a Educação.** Revista Humanidades, n. 47, novembro de 1999. Brasília: Editora UNB, 1999.

O'DWYER, E. C. (Org.) **Terra de quilombos.** Rio de Janeiro: ABA, 1995.

OLIVEIRA, N. S. de. **Vultos Negros na História do Brasil.** Brasília, 2001. Cadernos CEAP.

PEDREIRA, P. T. **Os quilombos brasileiros.** Salvador: Prefeitura Municipal de Salvador, Departamento de Cultura da SMEC, 1973.

PRICE, R. **Reinventando a história dos quilombos:** rasuras e confabulações. Afro-Ásia. Salvador: EDUFBA, n.23, 2000. p. 241-265.

RAMOS, A. **O Negro na Civilização Brasileira.** São Paulo: Livraria Editora do Estudante do Brasil, 1956.

REIS, J. J. **A morte é uma festa:** ritos fúnebres e revolta popular no Brasil do século XIX. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

_____. **Rebelião Escrava no Brasil:** A História do levante dos Malês. (1835). São Paulo: Brasiliense, 1986.

REIS, J. J.; GOMES, F. **Liberdade por um fio:** História dos Quilombos no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

REGIS, K. E. **Relações étnico-raciais e currículos escolares:** desafios para uma escolarização que contemple efetivamente a diversidade. **2013.** Disponível em: http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/katiaEvangelistaRegis_res_int_GT1.pdf. Acesso em 15 de jun de 2017.

RODRIGUES, N. **Os Africanos no Brasil.** 7^a ed., São Paulo: Nacional; Brasília: EDUNB, 1988.

ROMÃO, J. **Por uma educação que promova a autoestima da criança negra.** Cadernos CEAP. Brasília: 2001.

SANTOS, J. E. **Os Nagôs e a morte:** Pàde, Àsèsè e o culto Égun na Bahia: traduzido pela

Universidade da Bahia. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

SCHWARTZ, S. B. **Segredos Internos:** engenhos e escravos na sociedade colonial, 1550-1835. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

SEYFERTH, G. et al. **Racismo no Brasil.** Petrópolis, SP: ABONG, 2002.

SILVA, A. C. da. Por uma representação do negro mais próxima e familiar. In: **De preto à afrodescendente.** São Carlos, SP: Editora da Ufscar, 2003. KD OS AUTORES??

_____. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola.** Brasília: Ministério da Educação, 2001.

SILVA, A. M. et al. **Gostando mais de nós mesmos:** perguntas e respostas sobre autoestima e questão racial. São Paulo: Editora Gente, 1999.

SILVA, P. B. G. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: **De preto a afrodescendente.** São Carlos, SP: Editora da Unifscar, 2003.

SILVA, V. **Rio das Rãs a luz da noção de quilombo:** de uma comunidade remanescente de quilombo. Afro-Ásia, EDUFBA, Salvador: 2000, n. 23. p. 267-295.

APÊNDICE B¹ - Entrevista semiestruturada com professor(a)

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS IV
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE –
MPED

ENTREVISTA COM PROFESSOR(A)

Nº.: _____

Data: ____/____/____

Formação: _____

Escola que leciona: _____

Endereço da Escola: _____

Município: Antônio Cardoso - Bahia

- 1) Você conhece a Lei 10.639/2003? A referida Lei faz referência a qual temática?
- 2) Em sua prática pedagógica, enquanto professora de escola quilombola, como a Lei 10.639/2003 é abordada?
- 3) Você já fez algum curso de atualização/formação voltado para o ensino na perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana? Caso já tenha feito, especifique que tipo de curso e comente sobre a importância para sua prática pedagógica.

- 4) Tendo em vista a promulgação da Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003, em sua opinião, essa Lei tem contribuído para a Educação antirracista?
- 5) Qual foi o contexto que motivou você escolher ou ser escolhida para trabalhar em uma escola que atende alunos de comunidades quilombolas?
- 6) Diante dessa realidade que você vivencia, qual(is) metodologia(s) você tem adotado para lecionar em salas de aulas, compostas por alunos de comunidade quilombola?
- 7) Enumere as principais dificuldades no trabalho pedagógico com alunos provenientes dessas comunidades quilombolas.
- 8) Como você avalia a escola em relação ao apoio pedagógico, direção, estrutura e recursos didáticos ofertados para o trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?
- 9) Existem Projeto/s internos na Unidade Escolar sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?
- 10) Existe alguma manifestação cultural presente na comunidade, e que faz parte do currículo escolar?
- 11) Quais observações você faz sobre as políticas públicas implantadas para atender o público afro-brasileiro?
- 12) Você está satisfeita enquanto professora atuando em comunidade quilombola?
- 13) O que você apontaria como caminhos satisfatórios para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?

APÊNDICE B² - Entrevista semiestruturada com estudante

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS IV
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E
DIVERSIDADE - MPED

ENTREVISTA COM ALUNA (O)

Nº.: _____

Data: ____/____/____

Série: _____

Escola que estuda: _____

Endereço da Escola: _____

Município: Antônio Cardoso - Bahia

- 1) Você se reconhece enquanto afro-brasileiro? Negro? Ou proveniente de comunidade remanescente de quilombo?
- 2) Na sua opinião o que é ser estudante quilombola? Quais as vantagens e desvantagens em ser estudante quilombola?
- 3) Já ouviu falar em Políticas Públicas (ação dos governos) para a população afro-brasileira?
- 4) Você percebe relação entre o que é trabalhado em sala de aula com a cultura da comunidade em que você vive? De que forma isso acontece?

- 5) Você já foi vítima de preconceito e/ou discriminação por parte das suas características físicas no espaço da escola em que estuda?
- 6) Você já presenciou cenas de preconceito e/ou discriminação envolvendo características físicas típicas de pessoas afro-brasileiras no espaço da escola em que estuda?
- 7) Você está satisfeito com o trabalho que é desenvolvido na Escola em que você estuda, quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?
- 8) Em sua opinião, quais outras ações e ou atividades poderiam ser desenvolvidas na prática pedagógica dos professores que viessem a colaborar com a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?
- 9) Quais os elementos que você visualiza na escola que está presente em sua comunidade?
- 10) Como você gostaria que a escola discutisse a questão afro-brasileira?
- 11) Como a escola percebe sua cultura, seus costumes, suas manifestações culturais etc?
- 12) como você desejaria que fosse o diálogo da sua professora com os conhecimentos das pessoas dessa comunidade? O que você gosta em sua comunidade e falta na escola e vice-versa?

APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS IV
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
DIVERSIDADE - MPED

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, da pesquisa: **Práticas Pedagógicas: Identidade Étnico-Racial nas comunidades quilombolas de Paus Altos e Gavião - Antônio Cardoso - Bahia**. Apresento as informações, a seguir. No caso de aceitar fazer parte do estudo, assine, ao final deste documento, que é composto por duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

TÍTULO: Práticas Pedagógicas: Identidade Étnico-Racial nas comunidades quilombolas de Paus Altos e Gavião – Antônio Cardoso - Bahia.

OBJETIVOS:

- Realizar um levantamento dos documentos oficiais das escolas parceiras acerca dos saberes tradicionais e das práticas socioculturais
- Compreender como os professores que atuam nas escolas das comunidades quilombolas de Paus Altos e Gavião, utilizam os saberes tradicionais na perspectiva do fortalecimento da identidade étnico-racial.

- Conhecer as representações dos docentes e gestores quanto à identidade cultural quilombola;
- Promover um curso de formação na perspectiva da educação antirracista com vistas a fomentar um grupo de estudo com essa temática.

ESPAÇO: Escolas das Comunidades quilombolas de Paus Altos e Gavião

SUJEITOS: Docentes e discentes das escolas parceiras

FASES DA PESQUISA:

Fase I – Estudo exploratório – Apresentação da pesquisa e todas as suas implicações;

Fase II – Levantamento de informações – Pesquisa bibliográfica, observação, consulta aos documentos legais da escola e entrevistas aos professores e estudantes.

I. Especificação dos riscos, prejuízos, desconforto, lesões que podem ser provocados pela pesquisa:

A pesquisa prevê possíveis riscos aos seus participantes, uma vez que os mesmos participarão de entrevistas e grupo focal. O fato de lidarmos diretamente com assuntos ligados à políticas públicas e gestão escolar poderá trazer riscos para a estabilidade profissional do servidor público quanto professor. Vale destacar, que a publicização das entrevistas e os relatos do grupo focal serão feitos ou não com a autorização previa dos participantes, com os devidos cuidados em relação à confidencialidade dos seus nomes. E vamos manter o sigilo de suas identidades, substituindo os seus nomes por fictícios quando for realizada elaboração dos resultados e publicização, conforme orienta a Resolução 196/96, Conselho Nacional de Saúde.

II. Descrição dos benefícios decorrentes da participação na pesquisa:

- Educação contextualizada para os estudantes das escolas quilombolas das comunidades de Paus Altos e Gavião.
- Fortalecimento do conhecimento acadêmico e científico no campo dos estudos sobre práticas pedagógicas em comunidades quilombolas.
- Contribuição e fomentação das discussões sobre a educação escolar quilombola nas comunidades de Paus Altos e Gavião.

III. Esclarecimento sobre participação na pesquisa

- A pesquisa será desenvolvida no período de outubro de 2016 a janeiro de 2017, podendo ser encerrada antes desse período, bem como poderá ser prorrogada até julho de 2018;
- Não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira aos participantes;
- Em todas as fases da pesquisa, o pesquisador se deslocará em direção ao local onde o sujeito da pesquisa se encontra, não gerando, dessa maneira, nenhum gasto financeiro e/ou prejuízo para o participante;
- Os sujeitos da pesquisa poderão, a qualquer momento, retirar o consentimento dado para a realização desta pesquisa e publicização das informações.

IV. Contato dos pesquisadores

- Cleves de Oliveira Serra – Pov. Ilha de Antônio Cardoso - Lote 24, (75) 99130-2988 (Mestrando responsável pela pesquisa)
- Carmélia Aparecida Silva Miranda - Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas, Jacobina. Av. JJ. Seabra, 157 – Estação – CEP: 44700000 - Jacobina, BA – Brasil Telefone: (74) 36214154 - Fax: (74) 36213337 (Orientadora).

Antônio Cardoso/BA, 24 de Outubro de 2016



Cleves de Oliveira Serra
Pesquisador

Sujeito da pesquisa