



EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: INTERFACES, TRAVESSIAS E FRONTEIRAS DA PRÁTICA DA PEDAGÓGICA

Creusa Barbosa dos Santos Trindade¹

Rosália Maria Ribeiro Aragão²

Resumo: O artigo objetivou analisar a prática pedagógica dos professores que organizam os conteúdos curriculares na perspectiva de identificar as interfaces destes conhecimentos com os saberes ancestrais em uma escola de ensino fundamental localizada na comunidade de Macapazinho, em Santa Izabel, Pará - Brasil, no sentido de compreender de que forma esses saberes contribuem para o desenvolvimento do currículo aplicado à população estudantil remanescente de quilombo, no que concerne as atitudes, valores e autopertencimento étnico, relacionados às orientações das Diretrizes Curriculares para a Educação Quilombola (DCEEQ) e as Legislações 10.639/03 e 11.645/08, que normalizam a inclusão da temática História da África e dos africanos e suas contribuições para a formação da sociedade Brasileira no currículo nacional.

Palavras-chave: educação quilombola; currículo; prática pedagógica.

MAROON SCHOOL EDUCATION: INTERFACE, CROSSINGS AND BORDERS OF EDUCATIONAL PRACTICE

Abstract: This article aims to analyze the pedagogical practices of teachers who organize the curriculum content in order to identify the interfaces of this knowledge with traditional knowledge in a primary school located in Macapazinho Community in Santa Izabel, Pará – Brazil. We seek to understand how this knowledge contribute to the development of the applied curriculum to the remaining maroon students, regarding the attitudes, values and ethnic self-belonging, related to the guidelines of the Curriculum Guidelines for Maroon Education (DCEEQ) and Legislations 10.639/03 and 11.645/08, which normalize the inclusion of the theme History of Africa and Africans and their contributions to the formation of Brazilian society in the national curriculum.

Keyword: maroon education; curriculum; teaching practice.

¹Coordenadora de Educação para Promoção da Igualdade Racial- COPIR/SEDUC/PA. Doutoranda em Educação em Ciências e Matemática pela Rede Amazônia de Matemática Educação e Ciências (REAMEC/UFMT-UFPA). Vice Líder do Grupo de Pesquisa: Educação Quilombola UEPA/CCSE/CNPq. Professora Titular da Universidade do Estado do Pará. Autora do Livro: Povos Indígenas e Afro Brasileiros: Um Estudo da Diversidade no Brasil. Mestre em Gestão e Desenvolvimento Regional pela Universidade de Taubaté UNITAU/SP. Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia Supervisão Escolar/UFPA (1994).

² É Licenciada Em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba (1963), Mestre em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1973) e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1976). Pós doutora em Educação em Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Campinas (1999). Atualmente é professora titular da Universidade do CEUMA - UNICEUMA. Tem experiência na área de Educação, Educação em Ciências e Educação Matemática, com ênfase em Avaliação da Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino, aprendizagem, aprendizagem significativa, ensino e aprendizagem de conceitos científicos, e formação docente.



L'ÉDUCATION SCOLAIRE MARRONNE: INTERFACES, PASSAGES ET FRONTIÈRES DE PRATIQUE PÉDAGOGIQUE

Résumé: Cet article vise à analyser les pratiques pédagogiques des enseignants qui organisent les programmes afin d'identifier les interfaces de ces connaissances avec les connaissances traditionnelles dans une école primaire située dans la communauté Macapazinho à Santa Izabel, Pará - Brésil, dans le sens de comprendre comment ces connaissances contribuent à l'élaboration du programme appliqué à la population d'étudiante de marronnage, en ce qui concerne les attitudes, les valeurs et l'auto appartenance ethniques, liées aux orientations des Directrices du Programme pour l'Éducation Marronnage (DCEEQ) et Lois 10639/03 et 11645/08, qui normalise l'inclusion du thème Histoire de l'Afrique et les Africains et leurs contributions à la formation de la société brésilienne dans le programme national.

Mot-clé: L'Éducation marronne; Curriculum; Pratique pédagogiques.

EDUCACIÓN ESCOLAR QUILOMBOLA: INTERFACES, TRAVESÍAS Y FRONTERAS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Resumen: Este artículo analiza la práctica de los profesores que organizan los contenidos curriculares en la perspectiva de identificar las interfaces de estos conocimientos con los saberes ancestrales en una escuela de enseñanza básica ubicada en la comunidad de Macapazinho, en Santa Izabel, Pará - Brasil, en el sentido de comprender de que manera esos saberes contribuyen para el desarrollo del currículum aplicado a la población estudiantil remaneciente de quilombo, en el que concierne las actitudes, valores y auto pertenecimiento étnico, relacionados a las orientaciones de las Directrices Curriculares para la Educación Quilombola (DCEEQ) y las Legislaciones 10.639/03 y 11.645/08, que normalizan la inclusión de la temática Historia de la África y de los africanos y sus contribuciones para la formación de la sociedad Brasileña en el currículum nacional.

Palabra-clave: educación quilombola; currículum; práctica pedagógica.

COMEÇANDO O DIÁLOGO

No contexto atual, a educação quilombola no Brasil tem enfrentado muitos desafios para a efetivação das legislações e instituição destas políticas de ações afirmativas, pois as dificuldades se avolumam e envolvem: déficits na formação dos professores, escolas inadequadas, gestão escolar tradicional dentre outros aspectos estruturais da educação básica que influenciam o currículo linear, o que dificulta a inserção da história e cultura africana na formação da sociedade brasileira nos conteúdos escolares.

Estas dificuldades compõem os cenários das escolas quilombolas no território nacional. Nesta perspectiva, o estudo objetivou analisar o trabalho dos docentes que ministram aulas em classes dos anos iniciais do ensino fundamental, e os avanços das ações de promoção da igualdade racial a partir das políticas para a Educação



Quilombola desenvolvida na comunidade Macapazinho, Estado do Pará, na perspectiva de identificar práticas pedagógicas relacionadas às questões étnico-raciais na formação das docentes que atuaram naquela comunidade no período de 2013 a 2014.

A pesquisa foi exploratória de abordagem qualitativa Lakatos (2005). Os dados foram analisados a partir da análise de conteúdo Bardin, (2011), considerando as seguintes categorias de análise: Formação de professores, diversidades, promoção da igualdade racial, legislações e orientações curriculares para a educação escolar quilombola. A pesquisa de campo desenvolveu-se por meio da observação participante.

O texto está organizado em sessões, que apresentam as argumentações teóricas acerca do tema, mostra os entrelaçamentos culturais do negro na Amazônia e no Brasil, assim como a realidade que envolve este segmento da sociedade brasileira. Em seguida, analisamos os aspectos legais e formacionais das docentes que atuam na escola quilombola de Macapazinho, apontando as principais dificuldades das mesmas no processo de compreensão dos conteúdos curriculares sobre a história da África e dos africanos nos currículos dos anos iniciais do ensino fundamental.

Nesse sentido, o estudo foi relevante porque se constitui de indicativos para reafirmar o papel da educação como área social relevante para a efetivação de políticas públicas de igualdade racial, e contribui para a reflexão sobre a prática pedagógica de professores que atuam em escolas quilombolas, tendo em vistas as travessias, fronteiras e limites que compõem esta modalidade de ensino da educação básica, as legislações, as orientações curriculares e as implicações na formação dos professores.

TERRITÓRIOS QUILOMBOLAS: TRAVESSIAS ENTRE CONTEXTOS

No percurso histórico da população afro descendente do Brasil, é possível identificar viscitudes e fragilidades deste segmento quanto ao processo de autoreconhecimento racial, pertencimento ancestral, acesso aos direitos básicos de sobrevivência como educação, saúde, moradia dentre outros que afetam a saúde física, psíquica e social desta demanda populacional que já atinge 50,8% da sociedade brasileira autodeclarados pretos e pardos. (IBGE, 2010).

Para Santana (2008), os negros brasileiros internalizam desde cedo o pertencimento a uma minoria social, classificação esta que se acirra à medida que as oportunidades de acesso ao trabalho se interpõem como condição mínima de sobrevivência, aliada aos baixos níveis de escolaridade que estão representados estatisticamente pelo (IBGE, 2010), como fator de exclusão social e política. Tais aspectos são preponderantes para a permanência do *status quo* da sociedade brasileira, marcada por profundas desigualdades sociais e econômicas. São palavras da autora:

a herança cultural escravista é hoje revivida, atualizada e metamorfoseada, inclusive em sedutoras formas de consumo. Um dos artigos de exportação é a beleza e a criatividade artística do povo negro brasileiro, em formas de realização de um capitalismo selvagem que, na sua face globalizada, reelabora a diversidade, diferenças entre trabalhadores, justificando excedentes, desemprego, exclusões. (Santana, 2008, p. 6).

De acordo com Salles (2005), o trabalho escravo desenvolvido pelos indígenas e africanos evidencia esse processo de reprodução à medida que estas etnias são expostas à atividades laborais em condições sub-humanas, sem participação alguma nos lucros nem sequer sob forma de gratificação, e sendo ainda obrigados a esquecer suas culturas, princípios, valores e crenças e a internalizar a cultura européia, conforme explicitado na histórica das comunidades quilombolas. Estas condições contribuem para que a população negra permaneça excluída das políticas sociais na maioria dos Estados da Federação. Para Trecani (2006, p. 59),

o processo migratório dos negros quilombolas paraenses ocorreu principalmente em virtude do desenvolvimento econômico do Estado tendo como marco histórico o ciclo da borracha, que demandou mão-de-obra escrava para a construção de grandes obras na cidade de Belém com estilos europeus. Desse pertencimento, as pessoas, assim organizadas, retiram forças para o enfrentamento das formas que atualizam processos de exclusão, historicamente criados no bojo do sistema colonial-escravista, persistentes nas determinações do modelo capitalista de produção.

Ainda sobre o percurso de exclusão Paixão (2003), relata que diversos estudos feitos a partir de bases de dados oficiais não deixam a menor margem de dúvidas quanto ao fato de que no Brasil, o critério étnico serve como um elemento determinante dos processos de estratificação e exclusão social. Para o autor, diversos motivos contribuem para isto, os quais podem ser resumidos em dois principais: a herança de um processo de abolição da escravatura, que manteve o regime de propriedade concentrada nas mãos



de poucas pessoas, negando mínimos direitos econômicos e sociais aos descendentes dos antigos escravos; a permanência ao longo do século XX de diversas práticas discriminatórias no aparato repressivo, no poder judiciário e em diversas instituições estatais e civis (empresas, escolas, agências de emprego, entre outras) contra a população afro-descendente, tolhendo-lhe efetivamente os processos de mobilidade física e social.

por motivos históricos e políticos, as marcas africanas no Brasil foram por muito tempo inibidas e confinadas a poucos lugares, como os terreiros, que durante muito tempo foram perseguidos pela polícia que via neles uma possibilidade de organização dos negros. Com toda perseguição ocorrida, estes foram os únicos lugares onde os negros tinham certa liberdade de expressão de seus ritos, de suas artes, deste modo, passaram a conter a história social e cultural afro-brasileira que era por vezes retomada em diversas situações como nas atividades profissionais, na música, na culinária e na própria linguagem de sua comunidade. (Alcântara; Silva, 2009, p.33).

A comunidade quilombola de Macapazinho, é parte constituinte desta configuração histórica de resistência, e está localizada na Mesorregião do Guamá. A localização em área de floresta ocorreu em função do fluxo migratório de homens e mulheres de descendência africana, para fugir das casas grandes e senzalas instituídas no Pará. Dentre as atividades rentáveis desenvolvidas naquele território, destaca-se o cultivo da mandioca como principal produção que agrega valores econômicos, políticos e culturais. Neste modelo de atividades em comunidades tradicionais, observa-se que o plantio e a produção são feitos pelas famílias respeitando-se o contexto comunitário e o envolvimento no trabalho coletivo.

De acordo com (Bentes e Amador 2005), as principais características das comunidades quilombolas são: a) povoações muito antigas; b) a maioria de seus habitantes negros; c) muitas pessoas são parentes umas das outras; d) geralmente vivem do extrativismo (vegetal, animal, ou mineral: látex, castanha, caça, pesca, pedras, entre outros), ou cada família trabalha sua roça num pedaço de terra, mas sem cercas; e) fazem mutirões quando tem necessidades; f) realizavam ou ainda realizam atividades afro-culturais, inclusive o sincretismo religioso (mistura de religiosidades).

Dados da pesquisa demonstram que estas formas de organização da comunidade são evidenciadas na escola lócus do estudo, pois os alunos carregam consigo marcas da trajetória de seus ancestrais e da atual forma de organização política do lugar,



representada na linguagem, nas manifestações culturais, nos saberes do cotidiano que emergem do conhecimento circundante das experiências de vida.

RELAÇÕES RACIAIS NA ESCOLA: INTERFACES ENTRE A LEGALIDADE E A REALIDADE

Para efetivação de ações educativas que incluam as relações étnico-raciais e educação afro-brasileira além de saberes importantes na construção da identidade ancestral oportunizar e incentivar o autoreconhecimento e pertencimento racial é imprescindível que a escola se torne o espaço por excelência da promoção da igualdade racial. Neste sentido, os aspectos legais no contexto das relações raciais influenciam os alunos negros e não negros a vivenciarem práticas multirraciais para que num processo de aprendizagem e de convivência coletiva possam ter garantidos os seus direitos à diferença e respeitadas as suas origens sociais o que contribui para a construção de novos saberes. Nesta perspectiva, (Silva, 2007, p. 34),

aponta que o processo de inclusão das diferenças deve se dá por meio do currículo que é lugar, espaço, território o currículo é relação e poder. O autor concebe currículo como trajetória, viagem, percurso. E conceitua, o currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

Logo, as legislações vigentes são, portanto, instrumentos que aplicados às práticas escolares podem regular o planejamento, o currículo, o projeto político pedagógico na perspectiva do atendimento dos preceitos legais e da inclusão racial na escola a partir de ações que envolvam todos os segmentos da comunidade escolar comprometido com a valorização da etnia negra, contribuindo para a geração de novas formas de conceber as crianças negras no ambiente da sala de aula e na comunidade em que vive.

Assim sendo, a intervenção no sentido de conhecer as legislações para a educação racial e propor práticas pedagógicas includentes trará ao contexto histórico, descobertas e reencontros através de alternativas metodológicas inovadoras que despertem novos olhares considerando os saberes, direitos, habilidades culturais, sociais no sentido da promoção de igualdade na diversidade e da valorização da identidade racial do aluno no contexto educacional.



Neste sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), orientam que para desenvolver sua prática os professores precisam também desenvolver-se como profissionais e como sujeitos críticos na realidade em que estão, [...] e, como tais, participantes do processo de construção da cidadania, de reconhecimento de seus direitos e deveres, de valorização profissional (PCN, 1ª a 4ª séries, v. 8: 52). Estas orientações estão ainda, circunscritas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2004).

Não há dúvida de que atingir esses objetivos tem constituído um grande desafio para todos os educadores e educadoras: docentes, direção, equipes técnicas, funcionários, funcionárias, pais e mães. No entanto, fica cada vez mais claro que o espaço escolar é um lugar privilegiado para a formação do cidadão e da cidadã, tendo em vista o convívio social e a possibilidade de viver experiências educativas, conduzida por profissionais formados para esse fim. (MEC/SECAD, 2006).

Quando se pensa na formação integral do cidadão e da cidadã, os conteúdos da educação escolar devem ser considerados em sua totalidade, ou seja: – fatos e conceitos – o que os estudantes devem aprender a conhecer; – procedimentos – o que os estudantes devem aprender a fazer; – valores, atitudes e normas – o que os estudantes devem aprender a ser e de que necessitam para aprender a viver juntos, construindo valores na escola e na sociedade. (SEED, 2003).

Para o Ministério da Educação (2006), o papel da educação nos anos iniciais do ensino fundamental é significativo para o desenvolvimento humano, a formação da personalidade, a construção da inteligência e a aprendizagem. Os espaços educacionais, nos primeiros anos de vida, são espaços privilegiados para promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação, fazendo com que as crianças, desde muito pequenas, compreendam e se envolvam conscientemente em ações que conheçam, reconheçam e valorizem a importância dos diferentes grupos etnicorraciais para a história e a cultura brasileiras.

Neste sentido, as orientações constantes na Resolução nº 8 CNE/CEB de 2012 normalizam estas ações e dispõe no Título I- Dos Princípios da Educação Escolar Quilombola no Art. 7º A Educação Escolar Quilombola rege-se nas suas práticas e ações político-pedagógicas pelos seguintes princípios:

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



- II - direito à educação pública, gratuita e de qualidade;
- III - respeito e reconhecimento da história e da cultura afrobrasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional;
- IV - proteção das manifestações da cultura afro-brasileira;
- V - valorização da diversidade étnico-racial;
- VI - promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, credo, idade e quaisquer outras formas de discriminação;
- VII - garantia dos direitos humanos, econômicos, sociais, culturais, ambientais e do controle social das comunidades quilombolas;
- VIII - reconhecimento dos quilombolas como povos ou comunidades tradicionais;

Para minimização das diferenças a Resolução instrui no Capítulo I – Art.34 que o currículo da Educação Escolar Quilombola:

diz respeito, aos modos de organização dos tempos e espaços escolares de suas atividades pedagógicas, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades. § 1º Os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola devem ser construídos a partir dos valores e interesses das comunidades quilombolas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos projetos político-pedagógicos. § 2º O currículo deve considerar, na sua organização e prática, os contextos socioculturais, regionais e territoriais das comunidades quilombolas em seus projetos de Educação Escolar Quilombola.

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares /realidade social /diversidade étnico-racial é preciso que os (as) educadores (as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com estas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifesta na nossa vida e no próprio cotidiano escolar (Munanga, 2001).

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: LIMITES E FRONTEIRAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

No Estado do Pará, estas políticas públicas de promoção da igualdade racial são gerenciadas pela Secretaria Executiva de Estado de Educação por meio da Coordenadoria de Educação para Promoção da Igualdade Racial – SEDUC/COPIR e



pelas Secretarias Municipais de Educação - SEMEDs. A maioria das quatrocentos e vinte comunidades quilombolas existente no Território paraense estão localizadas em áreas de difícil acesso.

O primeiro espaço habitado pela comunidade foi o território situado às margens do Igarapé do Itá. Diante das dificuldades de transporte e acesso à área urbana, gradativamente as pessoas foram mudando para as margens da PA – 140, local onde está situada hoje a sede da comunidade. No espaço comunal há apenas uma escola que atende ao nível infantil e fundamental. A escola atende tanto os alunos de Macapazinho, quanto os originários dos territórios quilombolas circunvizinho. A unidade de Ensino Infantil e Fundamental está situada próximo às residências dos alunos, o que facilita o acesso às salas de aula.

O primeiro espaço habitado pela comunidade foi o território situado às margens do Igarapé do Itá. Diante das dificuldades de transporte e acesso à área urbana, gradativamente as pessoas foram mudando para as margens da PA – 140, local onde está situada hoje a sede da comunidade. No espaço comunal há apenas uma escola que atende ao nível infantil e fundamental. A escola atende tanto os alunos de Macapazinho, quanto os originários dos territórios quilombolas circunvizinho. A unidade de Ensino Infantil e Fundamental está situada próximo às residências dos alunos, o que facilita o acesso às salas de aula.

Na comunidade quilombola de Macapazinho, a estrutura educacional obedece aos preceitos da educação em âmbito Estadual e Municipal no que concerne a: formação inicial e continuada dos (as) professores (as), organização curricular, horários, estrutura física, prática de ensino. Quanto à temática da Educação Quilombola expressa na Resolução N° 08 de 2012/CNE, observamos que as professoras manifestam dificuldades de incluir os temas referentes à História da África e dos Africanos nos conteúdos do currículo oficial.

As docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, não abordam de forma explícita os conteúdos sobre História da África e dos Africanos, e embora as mesmas conheçam a história da comunidade, sua tradição, seus costumes relataram ainda, que não se sentem preparadas para abordar o tema em virtude *da formação que receberam no nível de magistério na qual não tiveram acesso aos conteúdos que*



tratassem das relações raciais. Entretanto, as mesmas relatam que antes de conhecer a origem histórica dos quilombolas tornava-se ainda mais difícil abordar o tema [...] as crianças daqui eram muito discriminadas aqui na escola. Hoje a gente sabe o valor do negro, então veio mais através da necessidade. (Docente A).

No relato de experiências das docentes foi possível perceber que as mesmas não tiveram acesso aos conteúdos étnicos raciais ao longo da formação acadêmica, mas destacaram que os cursos, palestras e seminários que participaram auxiliam na compreensão da inclusão da temática no ensino fundamental, entretanto por serem realizados com cargas horárias reduzidas implicam em dificuldades de assimilação para aplicação, ficando apenas no campo da informação em detrimento da formação. Entretanto, no que se referem ao ensino fundamental em escolas situadas em comunidades quilombolas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, instrui que:

Art.17 - O Ensino Fundamental, direito humano, social e público subjetivo, aliado à ação educativa da família e da comunidade devem constituir-se em tempo e espaço dos educandos articulado ao direito à identidade étnico-racial, à valorização da diversidade e à igualdade.

§ 2º O Ensino Fundamental deve garantir aos estudantes quilombolas:

I- A indissociabilidade das práticas educativas do cuidar visando o pleno desenvolvimento da formação humana na especificidade dos seus diferentes ciclos de vida.

II- A articulação entre os conhecimentos científicos, os conhecimentos tradicionais e as práticas socioculturais próprias das comunidades quilombolas, num processo educativo dialógico e emancipatório;

III-Um projeto educativo coerente, articulado e integrado, de acordo com os modos de ser e de se desenvolver das crianças e adolescentes quilombolas nos diferente contexto sociais;

IV-A organização escolar em ciclos, séries e outras formas de organização compreendidas como tempos e espaços interdependentes e articulados entre si, ao longo dos nove anos de duração do Ensino Fundamental, conforme a Resolução (Brasil, 2012).

O distanciamento entre os preceitos legais e a realidade da Educação Quilombola, expressa as desigualdades estruturais e revela a ausência de efetivação destas políticas no contexto da Educação Básica, sobretudo no que concerne à formação dos professores, construção de escolas e adequações curriculares que contribuam para a



consolidação das políticas de ações afirmativas e conseqüentemente influencie práticas pedagógicas pluriétnicas e propositivas de uma formação para a cidadania.

A imersão no lugar permitiu o diálogo com as professoras que destacaram que apesar do esforço do poder público local, em ofertar cursos de aperfeiçoamento, as ações são pontuais e incipientes para desenvolver os conteúdos. Para a docente (B), *as dificuldades existentes na relação entre os conteúdos do livro didático e a História da África e dos Africanos está no pouco conhecimento da legislação e sinaliza: É preciso valorizar a cultura da comunidade, seus direitos, conhecer as leis, mais mesmo tendo participado do curso aqui eu ainda não me sinto preparada para desenvolver a relação entre conteúdo de sala e a história da África na comunidade.*

Os entraves apresentados pelas professoras entrevistadas revelam que, embora a legislação para a educação escolar quilombola traga inovações no sentido da inclusão da modalidade na educação básica, é preciso repensar a formação dos professores, uma vez que as relações raciais não foram temas trabalhados no percurso de formação das docentes. Sobre isto, Gomes (2007, p. 24), sinaliza que

a produção do conhecimento, assim como sua legitimação e seleção, está transpassada pela diversidade. Não se trata apenas de incluir a diversidade como um tema nos currículos. [...] é preciso ter consciência, enquanto docentes, das marcas da diversidade presentes nas diferentes áreas de conhecimento e no currículo como um todo: ver a diversidade nos processos de produção e de seleção do conhecimento escolar.

Ao serem questionadas sobre o acesso aos conhecimentos da História da África no percurso de graduação as docentes relataram que não receberam formação sobre a temática. Isto contribui para que as Instituições que formam professores possam rever seus projetos de curso na perspectiva de incluir conteúdos, conhecimentos, disciplinas, ementas, atividades que venham ao encontro das necessidades dos docentes que atuam em comunidades tradicionais, pois segundo a LBDEN em seu artigo 26 (1996): Art. 26º. 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.

E ainda, o parecer 003/2004 CNE/CP, recomenda que nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação incluam temáticas relacionadas às



análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos.

A inserção destas temáticas no currículo de formação de professores poderá contribuir para que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas docentes favoreçam o entendimento dos alunos quanto ao pertencimento racial pois, de acordo com as entrevistadas o processo de discriminação racial em sala de aula entre os alunos ocorre e se acirra em virtude da ausência de entendimento de auto pertencimento à etnia negra, pois mesmos inseridos num contexto quilombola estes enfrentam barreiras para auto declarar-se negros e pardos, em virtude das influências sofridas ao longo do tempo em relação à comunidade.

Durante as entrevistas foi possível perceber que estas situações de preconceito ocorrem em virtude dos apelidos pejorativos dado à população daquele território como negrinhos da África, denominações do lugar como África, referência a negros insolentes dentre outros reproduzidos na escola. (Costa, 2006). Estas rejeições estão no complexo entendimento da ancestralidade enquanto marca da diferença entre escravos e libertos, senzalas e casa grandes, assalariados e extrativistas e assim por diante, categorias estas que implicam na relação de pertencimento racial para além dos currículos escolares e compõem os saberes circundantes.

Estes que fazeres curriculares deverá pautar os princípios de organização da escola, de conteúdo, no atendimento ao tempo, horário, provas. Pois apesar das normas específicas para contextos quilombolas expressas nas diretrizes curriculares e a educação ser ofertada em meio aos rios, florestas, matas, arbustos e plantações há prevalência do currículo do livro em detrimento dos saberes ancestrais acumulado pela comunidade ao longo do tempo, que em múltiplas dimensões são também àqueles ensinados na escola.

Nossa inserção na comunidade nos permitiu observar que durante a realização das aulas, tanto as professoras, quanto os alunos fazem referência aos modos como a



comunidade se organiza, por exemplo, ao abordarem os temas sobre os alimentos, a comunidade, espaço, tempo, lugar dentre outros, entretanto em níveis abstratos, no currículo linear, cartesiano. Nestas atividades, é possível relacionar os saberes do cotidiano como plantar, colher, fabricar remédios caseiros, produzir farinha de mandioca dentre outras ações, com os conteúdos escolares.

Ainda sobre esta questão, a docente C declara que as dificuldades de relacionar os conteúdos do cotidiano com o currículo escolar é algo distante da realidade, uma vez que o sistema educacional orienta que os conteúdos do currículo formal devem ser trabalhados ao longo dos 200 dias letivos. Então, as docentes priorizam os conteúdos específicos em detrimento daqueles que requerem transversalidade sob o entendimento das mesmas.

Por outro lado, a professora D, relata que, a temática sobre a História e Cultura Africana e afrobrasileira não é trabalhada durante os duzentos dias letivos nos conteúdos curriculares, entretanto, nas datas comemorativas a escola desenvolve projetos relacionados aos temas. Ocorre que são abordagens folclóricas relacionadas às expressões culturais dos negros, e destaca que *as manifestações da cultura africana são mais evidentes nas datas específicas no mês de maio, nas festas juninas, em novembro. Estas atividades são desenvolvidas por meio da dança, jogos africanos, culinária, e oficinas de tranças.* Nesta perspectiva, a docente aponta que estas ações são necessárias, mas não devem ocorrer de forma isolada do contexto da sala de aula, e sugere que os projetos façam parte da prática pedagógica durante o ano letivo.

Portanto, a prática pedagógica necessita interrelacionar conteúdos curriculares e os saberes tradicionais dos alunos, para além de datas comemorativas, e incluir os conhecimentos propostos na Resolução N° 8 CNE/CEB de 2012 dispõe no § 1° que a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica: I - organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições; educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se:

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



Estas temáticas podem ser evidenciadas por meio de atividades que valorizem o próprio contexto, em conteúdos que favoreçam a circularidade de idéias e orientem a multiplicidade de olhares entorno de um mesmo assunto como o corpo humano por exemplo. Nos diálogos com as docentes sugerimos que trabalhassem com os saberes do contexto dos alunos, relacionando-os aos conhecimentos ancestrais. Sabemos da dificuldade de que perpassa pela formação e se manifesta na prática, no cotidiano pedagógico, que quase sempre é também científico, e por sê-lo não se desvincula do entorno, do cosmo, do gnosiológico, Freire, (2011) *quiçá da vida*. Grifos nossos. Nesta perspectiva o Ministério da Educação orienta que:

reconhecer também é valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas. Reconhecer exige valorização e respeito às pessoas negras, e sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causada por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto, sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana (SECADI, 2006, p. 233).

E Gomes, (2003, p. 34), destaca que é também tarefa do educador e da educadora entender o conjunto de representações sobre o negro existente na sociedade e na escola, e enfatizar as representações positivas construídas politicamente pelos movimentos negros e pela comunidade negra. A discussão sobre a cultura negra poderá nos ajudar nessa tarefa.

No relato de experiências das docentes que atuam no ensino fundamental, é possível identificar múltiplos desafios subjacentes ao currículo escolar, que interferem na promoção da igualdade racial, e no cotidiano da prática pedagógica sendo necessário, romper as fronteiras do conhecimento escolar em prol da inclusão do ensino da história da África e dos Afros brasileiros e suas contribuições para a formação desta sociedade.

E AINDA REFLETINDO...

O estudo sobre a Educação Escolar Quilombola: Reflexões sobre a Prática Pedagógica dos Professores demonstraram que, os saberes das populações tradicionais brasileiras sofreram alterações ao longo do tempo. Em todos os períodos históricos estes



saberes contribuíram para o desenvolvimento econômico, político e cultural do Brasil. Considerando esta evolução verificou-se, por meio dos dados analisados, que as docentes que atuam nas classes de ensino fundamental da escola situada na comunidade de Macapazinho, necessitam formação inicial e continuada para que possam desenvolver práticas pedagógicas que relacionem os conteúdos do currículo oficial e os saberes ancestrais existentes no contexto da comunidade investigada.

A escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. E por isso mesmo, este é um espaço social onde estas práticas de racismo podem ser superadas. Estas mudanças implicam na reorganização da escola, do currículo, da docência e da prática pedagógica no sentido de superar toda prática e toda cultura seletiva, excludente, segregadora e classificatória na organização do conhecimento, dos tempos e espaços do currículo e do convívio coletivo entre educadores e dos educandos.

Para além do conhecimento escolar, a pesquisa demonstrou ainda, que a formação docente, a organização curricular, os aspectos legais, as normativas educacionais e o incentivo ao autopertencimento étnico por parte dos alunos, constituem os desafios e travessias da prática pedagógica e são fatores preponderantes que poderão contribuir para potencializar a educação quilombola, enquanto modalidade de ensino.

REFERÊNCIAS

AMADOR, Zélia e Bentes Nilma. *Raça Negra: a luta pela liberdade*. 3ª ed. rev. e amp. Belém: FCPTN, 2005.

ALCANTARA Oliveira de Ana Paula e SILVA José Carlos Gomes da. *Patrimônio Material afro-brasileiro: um estudo sobre suas representações simbólicas*. Universidade Federal de Uberlândia. 2005. Disponível em: [propp.ufu.br/revista eletrônica](http://propp.ufu.br/revista_eletronica). Acesso em 29/06/15.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Trad, de Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa/Portugal. Edições, 70 Ltda. 2011.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* n° 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 16 junho de 2015.

_____. *Resolução N° 8, de 20 de novembro de 2012*. Brasília: CNE/CEB, 2012. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>. Acesso em: 24 de Junho de 2015.



_____. Ministério da Educação – Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacional - 1ª a 4ª séries*, v. 8. Brasília, 1998.

_____. Instituto de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico 2010*. Brasília, 2010.

COSTA, Marcilene Silva. *Negros, morenos ou quilombolas: memórias e identidades em Macapazinho*, Pará. Dissertação de Mestrado. Departamento de Antropologia da UFPA. Belém, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à Prática Educativa*. 10ª ed. Rio de Janeiro: PAZ E TERRA. 2011.

_____. *Pedagogia da Tolerância*. FREIRE, Ana Maria (Org.). São Paulo: UNESP, 2005.

GOMES, Nilma Lino. *Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, p. 98-109, jan-abr. 2012.

_____. *Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. Belo Horizonte. Autêntica, 2008.

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos da Metodologia Científica*. 6ª ed. São Paulo-SP: Atlas, 2005.

MUNANGA. Kabengele. *Negritude usos e sentidos*. São Paulo: Ática, 1986.

Ministério da Educação – Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília, 2006.

PAIXÃO, Marcelo J. P. *Desenvolvimento Humano e Relações Raciais*. Rio de Janeiro: ed. DP&A, 2003.

SANTOS, Creusa Barbosa dos. *Saberes Culturais das Mulheres Quilombolas de Macapazinho no Município de Santa Izabel do Pará: Contribuições para o Desenvolvimento Local*. Belém. PA: UNITAU, 2010. (Dissertação de Mestrado).

SALLES, Vicente. *O negro no Pará sob o regime de escravidão*. Belém: IAP; Programa Raízes, 2005.

SANTANA, Olivia. *Negro e Mercado de Trabalho no Brasil: Quais as Perspectivas em Tempos de Globalização?* Bahia, 2008. Disponível em WWW.faced.ufba.br. Acesso em 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade-uma introdução as teorias do currículo*. 2. Ed. Autêntica, Belo Horizonte, 2007.

SIQUEIRA, Lourdes de Maria. Ancestralidade e Contemporaneidade de Organizações de Resistência Afro- Brasileira. In: COSTA, Eliezer Arantes da. *Gestão Estratégica*. São Paulo: Saraiva, 2003.

TRECCANI, Girolamo Domenico. *Terras de Quilombo: caminhos e entraves do processo de titulação*. Belém: Secretaria Executiva de Justiça. Programa Raízes, 2006.

Recebido em outubro de 2015

Aprovado em janeiro de 2016