

	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA</p> <p>Centro de Formação de Professores - CFP</p> <p>Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo</p> <p>Mestrado Profissional em Educação do Campo</p>	
---	--	---

MARIA LUCIA ANUNCIÇÃO MARTINS

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ESCOLA QUILOMBOLA NO MUNICÍPIO DE
SERRINHA-BA: DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**

AMARGOSA-BA

2019

MARIA LUCIA ANUNCIÇÃO MARTINS

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ESCOLA QUILOMBOLA NO MUNICÍPIO DE
SERRINHA-BA: DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**

Relatório Teórico- Metodológico Final de Curso
apresentado à Universidade Federal do Recôncavo da
Bahia- UFRB como requisito avaliativo para a Defesa do
Trabalho de Pesquisa no Mestrado Profissional em
Educação do Campo.

ORIENTADORA: Dra. Dyane Brito Reis

AMARGOSA-BA

2019

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA
PELA BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA DE
AMARGOSA - CFP/UFRB **Bibliotecário:**
André Montenegro – CRB-5ª / 1515

M386f

Martins, Maria Lúcia Anunciação.

Formação de professores em escola quilombola no município de Serrinha-BA: desafios para uma educação antirracista. / Maria Lúcia Anunciação Martins. – Amargosa, BA, 2019.

160 fls.; il.color.; 30 cm.

Orientadora: Prof. Dr. Dyane Brito Reis.

Relatório científico (Mestrado Profissional em Educação do Campo) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. – UFRB – Amargosa, BA. 2019.

Bibliografia:

fls.152-159.

Inclui Anexo.

1. Educação do Campo. 2. Educação. 3. Professores - Formação. I. Reis, Dyane Brito. II. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. III. Título.

CDD – 379

MARIA LUCIA ANUNCIÇÃO MARTINS

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ESCOLA QUILOMBOLA NO MUNICÍPIO DE
SERRINHA-BA: DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**

Relatório Teórico-Methodológico Final de Curso
apresentado à Universidade Federal do Recôncavo
da Bahia- UFRB como requisito avaliativo para a
Defesa do Trabalho de Pesquisa no Mestrado
Profissional em Educação do Campo.
ORIENTADORA: Dra. Dyane Brito Reis

Aprovado em 02 de agosto de 2019

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra Dyane Brito Reis
(Orientadora)

Prof. Dr. Jose Raimundo de Jesus Santos
(Membro interno)

Prof. Dr. (Kleyson Rosário Assis)
(Membro interno)

Profa. Dra. Jamile Borges da Silva
(Membro externo)

Amargosa/BA
2019

À painho, Emiliano Alves Martins
À vovô, José João da Anunciação (Zezito)
In memóriam

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é compreendido como um esforço de representar os coletivos que contribuíram com a minha formação pessoal, profissional e acadêmica. Representa o sentimento de gratidão a todos os que participaram da minha vida, obrigada:

À Deus, força superior, pelo dom da vida e força para chegar até aqui.

À minha mãe (Veralucia) e todos os meus familiares, pelo incentivo, colaboração e compreensão em todos os momentos enfrentados, meu “porto seguro”.

Aos colegas e professores do Curso de Especialização em Educação do Campo do Instituto Federal (IF) Baiano-Campus Serrinha.

Aos colegas e professores do Mestrado Profissional em Educação do Campo, em especial, à Professora Kiki e ao Professor Fabio Josué pelo acolhimento e partilha.

À minha orientadora Dyane Brito pelos ensinamentos.

Aos professores e professoras, coordenadora, equipe gestora, sujeitos da pesquisa, pelas interações e confiança estabelecidas, àqueles que se dispuseram a participar do processo formativo narrando suas práticas, refletindo sobre elas construtivamente e que responderam às proposições durante todo o trabalho de pesquisa.

À então Secretária de Educação do município de Serrinha, Luana Moreira, e à Diretora Pedagógica, Betânia Pereira pela confiança e apoio ao meu trabalho de pesquisa.

Às colaboradoras, Cleusa Juriti e Raimunda Meire, por contribuir com o processo de formação, fortalecendo a rede de diálogo sobre as temáticas trabalhadas.

À equipe da Escola da Família Agrícola (EFA) do município de Valente por nos acolher e compartilhar suas experiências.

Aos amigos que torcem, vibram, escutam e caminham comigo.

Ao Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena (NEABI) e Movimento Negro de Serrinha e do Território do Sisal, grupos sociais com os quais aprendo cotidianamente.

À equipe da Secretaria de Educação de Ichu pelo apoio e compreensão.

*Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda
por sua religião.
Para odiar, as pessoas precisam aprender; e, se podem aprender a odiar, podem
ser ensinadas a amar.
(Nelson Mandela)*

RESUMO

Este trabalho busca contribuir com a formação dos docentes que atuam em área Quilombola no município de Serrinha- BA, para que estejam envolvidos num processo de reflexão da prática educativa, potencializando a construção e reconstrução do espaço escolar do campo destinado à população negra. Consiste em uma pesquisa de abordagem qualitativa, com ênfase na etnopesquisa crítica. Foi desenvolvido em diálogo permanente com os sujeitos, a partir da ótica da afirmação de direitos, dos valores, com currículo compatível às demandas locais e em consonância com o marco regulatório que fundamenta as categorias debatidas, especialmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, regulamentada pela Resolução 08/2012. A elaboração e implementação do curso de formação docente mostrou-se coerente enquanto contribuição para a construção de uma educação antirracista, pois, viabilizou momentos de estudos e reflexões sobre as temáticas, estabeleceu um elo entre os pressupostos teóricos e legais e o exercício docente no contexto das escolas envolvidas, impulsionando mudanças, quebrando o silêncio nas práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, o trabalho de pesquisa fomentou o reconhecimento dos sujeitos em suas dimensões histórica, cultural, social e identitária, tendo em vista a heterogeneidade presente nos territórios quilombolas e a emancipação das pessoas.

Palavras-chave: Educação Escolar Quilombola, formação docente, educação antirracista.

SUMMARY

This work aims to contribute to the training of teachers who work in the Quilombola area in the municipality of Serrinha-Ba, so that they are involved in a process of reflection on educational practice, enhancing the construction and reconstruction of the school space for the black population. It consists of a qualitative approach research, with emphasis on critical ethnography. It was developed in a permanent dialogue with the subjects, based on the point of view of the affirmation of rights, of values, with a curriculum compatible with local demands, in accordance with the regulatory framework that bases the categories discussed, especially the National Curricular Guidelines for School Education Quilombola, regulated by Resolution 08/2012. The elaboration and implementation of the teacher training course proved to be coherent as a contribution to the construction of an antiracist education, since it made possible moments of studies and reflections on the themes, established a link between theoretical and legal presuppositions and the teaching exercise in the context of the schools involved, impelling changes, breaking the silence on pedagogical practices. In this perspective, the research work fostered the recognition of the subjects in their historical, cultural, social, and identity dimensions, considering the heterogeneity present in the quilombola territory and the emancipation of the people.

Key words: Quilombola School Education, teacher training, antiracist education

LISTA DE FOTOS E QUADROS

FOTOS

FOTO 1: Mapa de Serrinha- BA

FOTO 3: Estação Ferroviária de Serrinha- BA

FOTO 2: Praça Luiz Nogueira, Serrinha- BA

FOTO 04: Sr. Virgílio Alves dos Anjos, Fazenda Lírio, 101 anos- morador mais velho da região.

FOTO 05: Visita ao Sr. Virgílio Alves dos Anjos, Fazenda Lírio.

FOTO 6: Escola Santo Antônio, Comunidade Lagoa do Curralinho.

FOTO 7: Escola Santo Antônio em, Lagoa do Curralinho

FOTO 8: Escola Santo Antônio em, Lagoa do Curralinho.

QUADROS

QUADRO 1: Comunidades Quilombolas Certificadas

QUADRO 2: Síntese das formações

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

MOC - Movimento de Organização Comunitária

CECACO - Centro Educacional Cenecista Aristides Cedraz de Oliveira

EJA - Educação de Jovens e Adultos

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

UNEB - Universidade do Estado da Bahia

UEFS - Universidade Estadual de Feira de Santana

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

CMDCA - Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente

PAR - Plano de Ações Articuladas

PME - Plano Municipal de Educação

CAT - Conhecer Analisar e Transformar a Realidade do Campo

UFBA - Universidade Federal da Bahia

PROGESTÃO - Programa de Formação de Gestores Escolares

UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

MST - Movimento Sem Terra

PRONERA - Programa Nacional de Educação em Área de Reforma Agrária

CRQ - Comunidades Remanescentes de Quilombos

CONAC - Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Quilombolas

CNE - Conferência Nacional de Educação

DCNEEQ - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

CONSISAL - Consórcio Público de Desenvolvimento Sustentável do Território Sisal

EFA - Escola Família Agrícola

SEMED - Secretaria Municipal de Educação de Serrinha

INCRA - Instituto Nacional

PPP - Projeto Político Pedagógico

EEQ - Educação Escolar Quilombola

MMTR - Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais

LGBT - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais ou Transgêneros

MEPS - Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo

AECOFABA - Associação das Escolas Familiares Agrícolas da Bahia

REFAISA - Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integrado do Semiárido

APAEB - Associação dos Pequenos Agricultores do estado da Bahia

PROUNI - Programa Universidade e Inclusão

NEABI - Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
MEMORIAL DESCRITIVO: ALGUMAS NOTAS SOBRE A PESQUISADORA E A PESQUISA IMPLICADA	17
CAPÍTULO I: O CAMINHO SE FAZ AO CAMINHAR: APONTAMENTOS SOBRE MÉTODO E METODOLOGIA DESTE TRABALHO	25
CAPÍTULO II	37
2.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO: FUNDAMENTOS E CONCEPÇÕES	37
2.2 EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: CONSTRUÇÃO DA CONCEPÇÃO ...	42
a) Quilombos e quilombolas	42
b) Educação Escolar Quilombola	48
2.3 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	57
2.4 EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
CAPÍTULO III: APRESENTANDO O CAMPO	68
a) Serrinha-BA - aproximações do campo de pesquisa	69
b) A Comunidade Quilombola Lagoa do Curralinho	73
c) A Escola Municipal Santo Antônio	82
CAPÍTULO IV: O CAMINHO TRILHADO: RELATANDO AS ATIVIDADES DE FORMAÇÃO	87
4.1 FORMAÇÃO: PORQUE DISCUTIR RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA?	89
4.2 FORMAÇÃO: EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS	99
4.3 FORMAÇÃO: EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA	106
4.4 FORMAÇÃO: EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA DISCUSSÃO SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A LITERATURA INFANTO-JUVENIL AFROBRASILEIRA	117
4.5 FORMAÇÃO: MULHER NEGRA: UMA TRAJETÓRIA LUTA E RESISTÊNCIA	120
4.6 FORMAÇÃO: ARTICULANDO TEORIA E PRÁTICA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: A VISITA À EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA- EFA	132

4.7 DA TEORIA À PRÁTICA: TRAÇANDO CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA	139
4.8 PRINCIPAIS RESULTADOS E DESAFIOS	142
CONSIDERAÇÕES GERAIS E OS CAMINHOS QUE AINDA TEMOS A PERCORRER	147
REFERÊNCIAS	152
ANEXO	160
Anexo A- Ementas do curso	161
Anexo B- Fotos dos Encontros	171
Anexo C- Material de Apoio	181
Anexo D- Fichas e Formulários	182
Anexo E- Estado da Arte	188

INTRODUÇÃO

A população negra no Brasil tem sua marca na construção histórica, social e cultural do país. Os quilombos como forte elemento da resistência negra, atravessaram gerações como símbolo do movimento reivindicatório, vivências culturais e religiosas, espaço de fortalecimento da identidade e memória coletiva. Contudo, a história oficial oculta a importância dos quilombos enquanto movimento de luta do povo negro.

A História oficial relata o extermínio de Palmares, mas não conta que os sobreviventes constituíram novos quilombos em grande parte do território brasileiro. É tendencioso e intencional relatar experiências negativas para que o povo negro não tenha em si e seus ancestrais exemplos e manifestações de enfrentamento à opressão.

A Educação do Campo já considera na sua concepção as comunidades quilombolas, porém, percebe-se que muitas vezes a escola contrapondo a história da comunidade, não considera a diversidade na formação do aluno, não levando em conta as questões de gênero, raça, etnia, bem como as experiências adquiridas fora dela. Dessa forma, transmite valores de cultura dominante sem referências aos processos históricos vivenciados pelos sujeitos em seu contexto. O processo de formação dos educadores do campo, por vez, restringe-se ao suporte metodológico, deixando de abordar a formação política, de auto reconhecimento, assim como, seu compromisso ético e social enquanto agente de mudança.

Nessa perspectiva, Moura (2005, p. 13) relata que a “educação formal desagrega e dificulta a construção de um sentido de um sentimento de identificação”, isso porque ao retirar suas histórias do convívio escolar, ela promove a exclusão, fazendo com que o aluno não consiga estabelecer relações entre o que é trabalhado no currículo e a sua própria experiência, “enquanto nas festas quilombolas as crianças se identificam positivamente com tudo que está acontecendo a sua volta, como condição de um saber que forma para a vida.” (MOURA, 2005 p.72). Por isso, na luta para garantir os direitos dos povos quilombolas, desencadeou-se também às reivindicações pela educação escolar quilombola enquanto política educacional.

Percebe-se também, a partir de reivindicações históricas do movimento negro e social, que a Lei nº 10.639/2003 vem reparar algumas deformidades apontadas

historicamente pelo Movimento Negro e trata da obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo escolar. Soma-se a esta a alteração na LDB com a inclusão dos artigos 26A e 79B. (BRASIL, 2005).

Esses instrumentos legais representam um passo fundamental na luta por igualdade de condições de vida e de cidadania contemplando e valorizando a contribuição dos afro-brasileiros e africanos para a construção identitária no país. Nota-se também, que estas são medidas de correção do histórico de exclusão, de danos físicos e psicológicos resultantes do racismo e seus derivados, causados por um processo de séculos de escravidão.

Por força da organização e mobilização do Movimento Negro, de pensar as especificidades da Educação quilombola de forma democrática, o Ministério da Educação, por meio do Conselho Nacional da Educação definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, através da resolução nº 08 de 20 de novembro de 2012. Dessa forma, o Art 1º salienta que a Educação Escolar quilombola:

III - destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica;

IV - deve ser ofertada por estabelecimentos de ensino localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas, rurais e urbanas, bem como por estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas; (BRASIL, 2012).

Nessa perspectiva, a escola nas comunidades quilombolas tem o papel importante de contribuir com o fortalecimento das identidades, reconhecimento dos modos de viver, valorização da ancestralidade, memória e cultura da comunidade. Pensar educação em uma comunidade rural negra é valorizar os saberes que reafirmam suas raízes, reconhecer os diferentes espaços de aprendizagem, e que essa educação fortaleça interesses emancipatórios.

Conforme Cavaleiro (2005), reconhecer o que as comunidades negras quilombola ou descendentes vêm construindo ao longo da história; fomentar a leitura de mundo com ênfase nas histórias das lutas resistentes dos ancestrais, desenvolvendo em seu cotidiano práticas reflexivas para a promoção da igualdade

na diversidade. Trata-se de também romper a subordinação racial enraizada na educação que exclui o povo negro e todas as formas.

Assim, ressignificar a função social da escola é principalmente promover a igualdade de oportunidade principalmente no que tange aos negros e negras, sobreviventes das lutas do campo, remanescentes de quilombos, símbolos de resistência e organização coletiva em prol de um ideal. A prática educativa requer combate ao racismo e todos os seus derivados, de acordo com Nascimento (2000).

Um desafio aqui é construir uma proposta de Educação Escolar Quilombola que reconheça os diferentes espaços e tempos de aprendizagem pautada na valorização humana e na relação entre as pessoas e a natureza, possibilitando a construção da cidadania e da inclusão social, obedecendo ainda aos princípios descritos na Resolução 08/2012 que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, em especial, o que se refere a “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”.

A educação nas comunidades rurais deve também levar em consideração as demandas dos atores sociais com a sustentabilidade, a questão ambiental, agrária, cultural, social, política e econômica, de gênero, étnica e racial, bem como os aspectos da diversidade. Enfim, é fundamental repensar a prática desenvolvida pela escola, no sentido de buscar meios para conhecer a História e Cultura Afro-Brasileira como propõe a Lei 10.639/2003, haja vista a necessária contribuição para que estudantes e comunidades se identifiquem, promovendo assim, uma nova perspectiva de educação.

Tais ações contribuem para a superação do racismo e de seus derivados no ambiente escolar, na comunidade e sociedade em geral. A educação, como processo amplo de construção de saberes culturais e sociais, não existe deslocada das questões raciais das quais se constitui o país. Pois, assim como salienta Gomes (2005), e Cavaleiro (2005), a educação em uma comunidade negra deve ser baseada na valorização os saberes que reafirmam suas raízes, no reconhecimento dos diferentes espaços de aprendizagem, desenvolvendo em seu cotidiano, práticas reflexivas para a promoção da igualdade na diversidade.

Para que as políticas educacionais no tocante à questão quilombola sejam implementadas, é necessária a concretização da formação inicial e continuada dos

professores e professoras, numa perspectiva de valorização dos sujeitos com os quais interagem, percebendo em suas experiências comunitárias e familiares, oportunidade de conhecer e conviver com a diversidade considerando as contribuições das diversas etnias na história local. Além disso, que estejam capacitados para criar possibilidades de aprendizagem dentro e fora da escola. Portanto, esse importante passo antecede vários outros essenciais à valorização integral do negro e ao combate às discriminações mais ou menos explícitas em nossa sociedade, e que tem afetado diretamente o povo negro em diversos setores.

A formação configura-se enquanto elemento constituinte da prática docente. Ao ensinar, os educadores e educadoras transmitem valores adquiridos nas suas experiências pessoais e profissionais, e, conhecendo o tratamento negativo e perverso historicamente atribuído ao povo negro do campo e socialmente assimilado como verdade, é necessário criar um espaço de formação e resignificação de valores, para que essas experiências estereotipadas, não continuem a ser reproduzidas em tantos outros contextos.

Nessa direção, é fundamental refletir a relevância do Mestrado Profissional em Educação do Campo, tendo em vista sua natureza epistemológica e a necessária articulação entre o conhecimento produzido, as metodologias e as demandas do campo profissional e dos sujeitos da pesquisa. Pois, o mesmo ressalta uma responsabilidade social, no sentido de contribuir com vida concreta dos sujeitos socialmente referendados, para isso, imbuído de fundamentos científicos e rigor metodológico, amplia seus horizontes na perspectiva de produto final para acolher diversas possibilidades.

De acordo com o Art. 7, § 3º da Portaria Normativa da CAPES nº 17 de 28 de dezembro de 2009), na qual são estabelecidos diferentes formatos para o Trabalho de Conclusão Final de Curso: dissertação, artigo, projetos técnicos, desenvolvimento de aplicativos, de materiais didáticos, editoriais, relatórios de finais de pesquisa, entre outros.

Vislumbrando o campo de possibilidades que o Mestrado Profissional apresenta, ao tempo em que se reconhece a importância da formação dos professores e professoras para mudanças significativas nas práticas curriculares quilombolas, o presente trabalho buscou contribuir com a formação dos docentes, que tanto influem na formação da identidade dos estudantes, para que estejam envolvidos num processo de reflexão da prática educativa, potencializando a

construção e reconstrução do espaço escolar do campo destinado à população negra, tendo em vista que esse processo perpassa a compreensão de que os estudantes, sujeitos de aprendizagem, são portadores de história e cultura, participam de lutas sociais, são pessoas que sonham e que constroem uma realidade de significados a partir de suas experiências coletivas.

Buscou também contribuir para possíveis reformulações curriculares nas escolas a partir da formação dos docentes e equipe gestora, visando ao fortalecimento da memória e cultura local. Ao realizar um curso de formação continuada dos educadores, educadoras e equipes gestoras, o produto desta pesquisa aqui se materializa em forma de relatório final das ações, contendo os dados coletados, as reflexões teóricas, discussões, planejamentos e resultados alcançados.

O presente relatório ressalta os elementos essenciais ao desenvolvimento deste trabalho de pesquisa realizado em diálogo com os sujeitos, professores e equipes gestoras das Unidades Escolares que atendem estudantes oriundos da Comunidade Quilombola, Lagoa do Currealinho, Serrinha- BA, de modo a evidenciar relevância da efetivação da Educação Escolar Quilombola enquanto demanda do Movimento Negro e enquanto modalidade de ensino da Educação Básica.

Nessa perspectiva, o documento está estruturado em quatro capítulos. Inicialmente, estão explicitadas as motivações da pesquisadora no âmbito pessoal, profissional e acadêmico, com ênfase na construção desse caminho que sustenta o interesse pela temática. O primeiro capítulo “O caminho se faz ao caminhar: apontamentos sobre método e metodologia deste trabalho”, traça os percursos metodológicos que subsidiaram a pesquisa. O segundo capítulo “Dialogando com os autores” tem o objetivo de refletir sobre as bases legais e teóricas que fundamentam as categorias discutidas.

No terceiro capítulo “Apresentando o campo”, faz-se uma breve caracterização do espaço e dos sujeitos, assim como discorre sobre elementos da história e memória da comunidade. O quarto capítulo “O caminho trilhado: relatando as atividades de formação”, há um panorama do curso de formação continuada, abordando como cada temática foi introduzida e discutida com os participantes, visando a ampliação dos conhecimentos no tocante aos temas: Educação do Campo, Educação Escolar Quilombola, Educação para as relações étnico-raciais, Mulher negra, articulação teoria e prática na Educação do campo e Quilombola.

Por fim, as considerações relacionadas aos desafios e possibilidades de implementação da política pública de Educação Escolar Quilombola, respeitando as especificidades e os direitos historicamente constituídos. Ressalta-se que apesar do compromisso político e pedagógico com este trabalho, a atividade de formação não se esgota, deve ser contínua, buscando atender as diversas dimensões formativas que demandam os sujeitos.

MEMORIAL DESCRITIVO: ALGUMAS NOTAS SOBRE A PESQUISADORA E A PESQUISA IMPLICADA

Ainda sinto o cheiro do mato, da plantação. Uma menina que cresceu vendo o nascer, o pôr do sol, a caatinga, o licurizeiro. O riacho? Esse era um motivo de festa, dia de chuva no sertão, saía logo para vê-lo. Irmãos, amigos, parentes, todos acompanhavam seu curso até que desaguasse na represa, no riacho. Esse é nosso lugar, esse, é o nosso LICURI. Não distante, sempre ouvia uma voz, era ela, minha vó, doce vó, sempre nos alertando sobre os perigos, nos dizendo o “faz mal”..., e essa lista, era muito grande.

Eu aprendi, com seus saberes populares, sobre o tempo, sobre a vida, com seus ensinamentos os princípios e valores para uma convivência social. Em alguns momentos ela me chamava de “moleque macho”, mas, eu entendia que sua frase vinha do sentido da coragem, de fazer coisas fora dos padrões estereotipados do gênero masculino ou feminino, da teimosia, da luta. Eu, ***Maria Lucia Anunciação Martins***, ingressei na vida estudantil muito cedo, ainda na creche da Escola Municipal Francisco Guilherme de Oliveira, no meu povoado, Licuri- localizado há 6 km da sede do município, Ichu- BA, estudei com a professora e supervisora Maria Dalva que, percebendo que já tinha avançado na leitura, me promoveu para a 1ª série no meio do ano letivo. Continuei estudando na mesma escola da comunidade até a 4ª série Ensino Fundamental em classes multisseriadas, sem muitos recursos. Havia uma voz, uma esperançosa voz que dizia: “vão estudar meninos!”.

Durante os anos iniciais da minha vida escolar, algumas marcas ficaram: a leitura diária, o limitado material para leitura, que se resumia ao livro didático, quando tinha, métodos muitas vezes baseado na memorização, os versos do dia das mães e da semana da pátria, muitas amizades, as brincadeiras, colegas e alguns professores.

Além disso, apesar, de não haver bons materiais didáticos, e da minha professora ser considerada *leiga*¹, tive acesso a conteúdos básicos da etapa de ensino. A escola não tinha muitos recursos, não havia sequer banheiro. Na cozinha o fogão era à lenha, vale dizer que a lenha era buscada pelos alunos no recreio ou contava com a ajuda dos pais. História do Brasil era aprendida e “decorada” sob a visão do colonizador. Não havia nenhuma atividade voltada para o conhecimento e valorização do local. Nenhuma referência às manifestações culturais que faziam parte da cultura e da identidade das pessoas.

O povoado de Licuri, assim como os outros no município, tinha uma forte presença da cultura ligada ao trabalho do campo, a exemplo dos *cantos de trabalho*² das batatas de feijão e de milho, dos batalhões, raspa de mandioca, boi roubado, 5 (cinco) horas, trabalho realizado de forma coletiva e solidária nas propriedades das famílias.

Sabendo que os trabalhos sempre eram realizados de forma manual, sem o processo de mecanização, estas culturas agrupavam as pessoas da comunidade no plantio e na colheita, de forma que todos eram beneficiados com a cooperação. Além de toda força coletiva na produção agrícola, os mutirões e demais trabalhos feitos traziam muitas alegrias com cantos, samba-de-roda, boi roubado, danças e muitas criações da cultura popular, regados a muitas comidas e bebidas. Um desafio sempre presente era a falta de terra, já que quantidade de terras por família era pouca, o que obrigava muitas delas a realizar o plantio nas grandes propriedades, na condição de *meeiro*³.

Na vida escolar, chegou a hora de mudar, passar para uma nova etapa, 5ª série à vista, e junto a esta, a incerteza se continuaria ou não os estudos... Enfim, prossegui, fui estudar no Centro Educacional Cenecista Aristides Cedraz de Oliveira – o tão querido CECACO, gostava muito do colégio, dos novos colegas e professores, o diretor era o professor Osvaldo, presença muito marcante na escola.

¹ - Professores leigos são aqueles que não possuem a formação adequada para lecionar.

² Tradições da cultura popular transmitidas oralmente. “são manifestações que marcam atos cotidianos da vida comunitária e acompanham as atividades produtivas manuais, rurais ou urbanas, coletivas ou individuais de diversos povos em todo o mundo e das mais variadas profissões” (SANTANA, 2017, p.198).

³ Agricultor que trabalha em terra de outra pessoa, na condição de dividir retribuir em produtos ou serviço. Nesta realidade, o dono da propriedade cedia a terra arada, enquanto os agricultores, após a colheita, retribuíam com serviço, realizando o plantio do capim.

As condições de estudo não eram favoráveis, dependia do ônibus, que nem sempre rodava, às vezes o transporte passava um longo período quebrado, a solução era andar 12 km por dia para não perder tantas aulas, o cansaço comprometia e muito o rendimento escolar. Na rua, esperando o carro, era frio, calor, chuva e fome nos jardins da praça e no barracão municipal, enquanto alunos do período noturno já estudavam, lá estávamos nós...

Em 1999, chegou o momento de fazer uma escolha, estudar Formação Geral ou o Magistério, decidi fazer a seleção para o Magistério, e passei a fazer parte daquela que foi a última turma de magistério do município de Ichu. Conheci colegas diferentes que vieram de outros colégios e passamos conviver durante três anos. Foi uma turma unida, crítica, intensamente alegre e comprometida, que vivia cada minuto, estudando, produzindo arte, aprontando, se divertindo muito.

Sempre fui meio reservada, tímida, me sentia inferior, mas não perdia uma oportunidade de estar com os colegas, fazendo as famosas farrinhas, produzindo seminários, dramatizações... Eu extravasava fazendo poesia, nas longas noites estreladas, pulando a janela. O sentimento de inferioridade estava relacionado à condição social (a falta de coisas básicas), a cor (aos olhares e dizeres associados), e ao que tudo isso provocava a minha autoestima. Eu não tirava a nota 10 da sala, não aprendi a gostar de matemática, nem tinha caligrafia bonita.

Como estudante de Magistério, o primeiro contato com uma escola foi na condição de estagiária, durante o 2º ano com observação, coparticipação e depois no 3º ano, com a regência, isso na mesma escola em que estudei as séries iniciais, Francisco Guilherme de Oliveira. Lá estava eu, de volta à minha escola, na condição de *pró*. Já se percebia algumas mudanças na estrutura física. Estar em contato com os alunos foi o primeiro passo para que despertasse em mim um interesse pela educação, vi naquelas crianças, sede de aprender e, sobretudo, confiança na figura do professor. Concluí o estágio e pronunciava a palavra MAGISTÉRIO com tanta vontade, era incrível.

Enfim “FORMADA”, e um choque de realidade, o que fazer? Concluí, mas quais expectativas eu teria a partir dali? Eu aprendi na escola primária que tinha que estudar para ser alguém na vida, mas, que alguém seria eu? Não queria repetir a história de tantas meninas do campo que o destino era sempre o mesmo: doméstica explorada na cidade, mãe de muitos filhos, poucas expectativas de mudança de realidade.

Em 2002, comecei a ensinar na Educação de Jovens e Adultos (EJA), na mesma escola que estudei em Licuri, eu estava gostando tanto daquela primeira experiência de trabalho e os alunos estavam tão empenhados, que decidi continuar mesmo sem nenhuma garantia de que seria remunerada. No ano seguinte, o município aderiu a um projeto de EJA e anos iniciais, e assim continuei por mais 2 (dois) anos na docência, foi muito gratificante a experiência de trabalhar com jovens e adultos e com minha comunidade, tive a oportunidade de desenvolver projetos comunitários, intercâmbios culturais, etc., além de participar da formação continuada oferecida pela secretaria, concretizando 3 (três) anos de trabalho nessa modalidade educativa intercalando com os anos iniciais.

Nesse contexto, a maior dificuldade era a frequência dos alunos, no período de plantio ou colheita, todos eram agricultores trabalhavam de acordo com o calendário climático, inverno ou estiagem e isso agravava o problema, houve períodos em que eu encaminhava atividades domiciliares para que os alunos não desistissem, o que referenda a LDB no tocante à organização do ensino considerando as questões climáticas, não era vivenciado, tinha que manter as aulas em curso, mesmo sabendo que os alunos não tinha condição de frequentar, eu não poderia mudar o calendário do município.

Esses momentos ficaram marcados na história da comunidade, os movimentos culturais, a diversificação metodológica com os projetos, os convidados para palestras, o dia do samba de roda. Também pude ver de perto o descaso histórico com a EJA, pois não tinha pessoal de apoio ou equipamento, tudo o que fosse necessário e possível, era levado por mim e pelos alunos, até a alimentação e limpeza eram feitas por nós.

Em seguida, comecei a vivenciar de forma intensa o trabalho social com o coletivo de jovens rurais e lideranças jovens femininas, representando a minha comunidade, juntamente com o Sindicato de Trabalhadores Rurais do Município de Ichu- BA, a Associação de Pequenos Agricultores do Estado da Bahia (APAEB) e a parceria com o Movimento de Organização Comunitária (MOC).

Esse trabalho buscava a articulação de mulheres e jovens no conhecimento dos seus direitos, organização social dos sujeitos, discutindo temáticas como: cooperativismo, questões de gênero, associativismo, geração de trabalho e de renda, cidadania, juventude rural, formação agrícola, e por fim, tive o primeiro

contato com a Educação do Campo. Todo esse trabalho era desenvolvido em nível municipal e territorial (Território de Identidade do Sisal).

Paralelamente, iniciava no município a 1ª turma do cursinho Pré- vestibular UNICOM, no qual me inscrevi e estudei um período até o chegar o vestibular. Optei pelo curso de Pedagogia (primeira opção) e História (segunda opção) e nem havia pensado na viabilidade de estudo, caso fosse aprovada. Por outro lado, parecia um sonho muito distante de minha realidade, já que a frase ouvida era que *“universidade é coisa para rico”*. Isso evidencia o quanto a população pobre, em sua maioria negra, teve seus direitos de acesso aos conhecimentos negados. O conhecimento impulsiona a transformação, o que não interessa a classe dominante.

Mas eu teria uma surpresa, uma boa surpresa: fui aprovada para o curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Campus XI- Serrinha, o que configurou um momento de muita felicidade, mas também de tristeza por não enxergar a possibilidade de estudar. Ainda assim, fui em frente. Iniciei o 1º semestre de 2004.1. Em 2005, fui convidada pela então Secretária de Educação do município para desenvolver uma oficina durante a Jornada Pedagógica, e com a avaliação positiva da mesma pelos professores e professoras, comecei a trabalhar na Secretaria de Educação, fazendo parte da coordenação pedagógica de Ichu.

Trabalhando na Secretaria, e estudando diariamente em outro município, não foi fácil, enfrentando todo tipo de problema de deslocamento, tendo que conciliar o horário de estudo e trabalho. Desde então, participei de várias formações para coordenação. Atuei realizando oficinas para professores e professoras, coordenando encontros de planejamento, aprendendo, ensinando trocando conhecimentos com pessoas e grupos que convivi.

Passei a ser tutora da formação continuada para professores das séries iniciais o Pró- letramento na área de alfabetização e linguagem. Com a adesão ao Projeto Conhecer, Analisar e Transformar a realidade do Campo (CAT), (projeto desenvolvido pelo Movimento de Organização Comunitária- MOC e UEFS), e devido ao interesse despertado pela temática, passei a compor a equipe de coordenação do mesmo, com o qual tive uma grande identificação, atuando no CAT durante 7 (sete) anos.

Participei de trabalhos como o Selo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), cujo município de Ichu foi aprovado nas edições de 2006 e 2008; Educomunicação: comunicação pelos direitos das crianças e adolescentes do

campo, atuei no Conselho Municipal do Direito da Criança e do Adolescente (CMDCA), contribuindo também na organização de encontros, atividades municipais como jornadas pedagógicas, semanas de culturas, conferências municipais e também na formação de professores onde busquei multiplicar as aprendizagens adquiridas na universidade. Atuei ainda na Coordenação do processo de elaboração e monitoramento do Plano Municipal de Educação (PME) e Plano de Ações Articuladas (PAR). A cada dia, desenvolvi minhas ações construindo conhecimentos, aprendendo com tantos que tive a oportunidade de conviver nesse percurso.

É fundamental compreender que os processos formativos desenvolvidos no âmbito da rede municipal de ensino, apesar de não se consolidarem como políticas de formação docente de Estado, e sim de Governo, são iniciativas que buscam interferir positivamente no trabalho pedagógico, em os professores e professoras se engajam nas atividades de forma a possibilitar a aquisição de conhecimentos visando suprir as lacunas da formação inicial, adquirir instrumentalização teórica e trocar experiências.

Na Universidade, participei de cursos de extensão, congressos acadêmicos, seminários, palestras, minicursos, oficinas, na condição de ouvinte, monitora/organizadora e ministrante durante o percurso formativo da graduação que se encerrou em 2008. Dentre essas possibilidades formativas, participei de um curso de extensão e da disciplina de Educação Campo, assim como a de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana, com as quais muito me identifiquei a partir das leituras e discussões. Nessa reta final do curso de Pedagogia defini como foco de pesquisa o estudo da “Cultura e Identidade Afro- Brasileira na Educação do Campo na Comunidade de Praianos Ichu- BA”. A escolha se deu pelo sentimento de pertença com a temática e sua relação com a minha história de vida.

Produzi e apresentei trabalhos relacionados às discussões sobre Educação do Campo com ênfase na experiência do Projeto CAT no município de Conceição do Coité- BA; Oficinas de leitura e de Contos Africanos durante eventos acadêmicos e jornadas pedagógicas municipais; fui ministrante de Seminário temático “Convivência com o Semiárido: constantes desafios”; Mediadora de temas durante Conferência Municipal de Educação de Ichu. Nesse período, ingressei no Curso de Especialização em Mídias Educacionais pela Universidade do Sudoeste Baiano (UESB), a fim de dar suporte ao trabalho pedagógico no sentido de fomentar a inserção das mídias no trabalho educativo.

Celebrando as conquistas, fui aprovada no concurso do Município de Riachão do Jacuípe, Santa Bárbara e Serrinha. Assumi, no Município de Serrinha, a função de Coordenação Pedagógica atuando na Educação do Campo, de junho de 2012 até dezembro de 2016. Nessa perspectiva, realizei formação de professores do Ensino Fundamental (4º e 5º anos), elaborei orientações para grupos de coordenadores e coordenadoras que atuam no campo, colaborando com o desenvolvimento de projetos que integrem a discussão e prática das hortas escolares e também na formação de conselhos.

Para melhor desenvolver minhas atividades e propostas de trabalho enquanto coordenadora, participei da Especialização em Coordenação Pedagógica na Universidade Federal da Bahia (UFBA), discutindo no Trabalho final “O currículo escolar Contextualizado à realidade do campo”, entre 2012 e 2013. Assim, percebi os desafios de discutir as questões raciais e de Educação do Campo no município por diversos fatores, tais como as condições de trabalho, resistências às temáticas, dentre outros.

Na minha comunidade, ao longo dos anos passamos a realizar atividades de reflexão e celebração ao 20 (vinte) de Novembro, buscando valorizar as raízes étnicas e fortalecer a identidade Afro-brasileira, por meio de um trabalho desenvolvido contando com a parceria de entidades, pessoas e grupos interessados.

Durante a minha vida pessoal e profissional participei de diversos cursos de aperfeiçoamento, tais como: Formação de Gestores Escolares (PROGESTÃO); Formação continuada em Currículo e Avaliação; Formação em Educação Inclusiva e Libras; Formação continuada de professores do Campo do Projeto CAT e Baú de Leitura durante 9 (nove) anos.

As formações das quais participei, assim como as que foram realizadas junto aos professores e professoras ao longo da caminhada, fizeram com que eu percebesse o quanto estas fazem diferença no contexto educativo, e como esse processo torna possível a percepção do inacabamento, da dinâmica que envolve o ato de educar e de ser educado, buscando compreendê-lo fora de uma perspectiva estática, vertical e unilateral.

Fiz parte dos grupos de elaboração e sistematização do Projeto de Lei municipal nº 986/2013 que cria as Diretrizes Básicas da Política Municipal da Educação do Campo do Município de Serrinha- BA, e Lei nº 014/2014 da Política de

Educação do Campo do Município de Ichu- BA, e, entre outras ações objetivando o fortalecimento da Educação do Campo através da articulação social e implementação das Diretrizes e ações constituídas na forma da Lei.

Em 2015 -2016, participei como Tutora e cursista do PRONACAMPO- Ação Escola da Terra, Curso de Aperfeiçoamento e Especialização em Pedagogia Histórico- Crítica para as Escolas do Campo (UFBA). Ainda em 2016, ao participar do processo seletivo do Curso de Especialização em Educação do Campo do Instituto Federal de Educação (IF- Baiano) Campus Serrinha, percebi a necessidade de retomar a discussão da educação étnico-racial, considerando a invisibilidade com que muitas vezes a temática é tratada.

E, sobretudo, como mulher negra e do campo, percebo que as situações vivenciadas neste contexto, pouco são inseridas no currículo escolar, a memória, a história, a cultura local não tinham o espaço que lhes é devido, ficando sempre atrelado a alguma data comemorativa.

O percurso formativo ora descrito possibilitou-me o acesso a várias discussões acerca da dessa temática, que me instigou ainda mais a continuar estudando, e poder contribuir de forma mais qualificada com a minha prática, enquanto parte desse processo.

Vale destacar, a minha motivação pela possibilidade de desenvolvimento de pesquisas e estudos considerando a materialização de ações que possam intervir no campo acadêmico e na realidade concreta dos sujeitos. Assim, com muita luta, fui aprovada no Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB, linha nº 01(Formação de Professores e Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas do Campo), por considerar que este pode contribuir com a sistematização de discussões de forma aprofundada e articulada, provocando reflexões acerca da prática pedagógica e as perspectivas de currículo, articulado a um projeto de Educação que atenda às demandas dos sujeitos das comunidades negras rurais do município de Serrinha- BA.

Dessa forma, optei por realizar o estudo intitulado: Currículo Escolar da Educação do Campo: Suas Implicações e Relações com os Sujeitos Sociais das Comunidades Negras Rurais do Município de Serrinha- BA, na perspectiva de dar visibilidade à história do povo negro do campo como sujeitos de direitos.

CAPÍTULO I

O CAMINHO SE FAZ AO CAMINHAR: APONTAMENTOS SOBRE MÉTODO E METODOLOGIA DESTE TRABALHO

O percurso metodológico deste trabalho buscou contemplar a dimensão do trabalho coletivo a partir da realidade humana vivida, de forma a atribuir significado aos processos educativos, aproximar-se da realidade concreta dos sujeitos, visando refletir sobre as contribuições do projeto em consonância com as demandas levantadas pela comunidade.

A produção deste trabalho de pesquisa está relacionada à minha trajetória pessoal e profissional, conforme apresentado na parte introdutória desse relatório, com referências aos estudos anteriores realizados no âmbito da graduação e pós-graduação, buscando, no contexto do Mestrado Profissional em Educação do Campo, aprofundar algumas reflexões favoráveis à produção de conhecimento, tanto para a pesquisadora quanto para os sujeitos envolvidos.

Destarte, a aproximação com a realidade quilombola por meio da formação continuada de professores e professoras, reflete a minha implicação enquanto mulher negra do campo que vislumbra através da escola uma possibilidade fundamental de combate ao racismo, e enquanto profissional da educação, Coordenadora Pedagógica que tem entre as suas atribuições, o pensar e o fazer formação continuada da equipe docente.

O processo de estruturação metodológica deste trabalho teve como opção a etnopesquisa crítica, que se fundamenta nas contribuições de Roberto Sidnei Macedo (MACEDO, 2010, 2012), com a compreensão da pesquisa enquanto *práxis* social, também enquanto método e uma pauta política, onde o pesquisador exerce sua capacidade de *inter-vir* na realidade pesquisada. Com possibilidade de desenvolvimento de uma pesquisa cuja finalidade não se restringe a uma racionalidade técnica e sim um *ethos*, esse modo de conceber a pesquisa considera sujeitos, espaços e legítimos saberes e experiências dos contextos sociais.

Por isso, tendo em vista perceber e analisar a complexidade das relações estabelecidas numa comunidade quilombola, o percurso da etnopesquisa, mostrou-se mais apropriado para este trabalho. Dessa forma, o autor pondera a concepção

de implicação do sujeito pesquisador aliada à competência *epistemológica e qualidade investigativa* (MACEDO, 2012 p. 22).

A maneira de conceber a própria realidade projeta significado de indivíduos que se engajam numa teia de relações sociais, com o mundo, para isso, aproxima-se da ideia de “sujeitos coletivos” defendida por Arroyo (1999), ou seja, uma “pesquisa produzida a partir de aproximações mútuas, principalmente com atores sociais emancipacionistas” (MACEDO, 2012 p. 26-27).

Buscou-se, através da etnopesquisa, debruçar um olhar sobre a realidade, aproximando-se dos sujeitos, suas percepções e demandas, cujo fundamento:

Etno aqui além de estar vinculado às compreensões aos *etnométodos*, às ações e cosmovisões dos atores sociais instituintes destes movimentos, tem a ver de forma realçada, com implicação enquanto escolha política para instituir realidades sociais pela pesquisa (MACEDO, 2010, p. 27).

Construir esse significado envolve perceber-se enquanto parte do processo, no qual o pesquisador não está em busca de uma neutralidade ou de coletar dados para fim em si mesmo, pois “tudo o que fazemos está vinculado às nossas implicações”, por isso, acionamos o sentimento de pertencimento e afirmação no desenvolvimento das etapas metodológicas (MACEDO, 2012 p. 23).

Macedo (2010) aponta para a necessidade de procedimentos e interpretações que possibilitem interações, trocas, significados e a continuidade das ações, aponta que a construção de conhecimento na etnopesquisa, que se propõe democrática, requer:

Trazer para os argumentos de análises e investigação vozes de segmentos sociais oprimidos e alijados, em geral silenciados historicamente pelos estudos normativos, legitimadores da voz da racionalidade descontextualizada (MACEDO, 2010, p. 11).

Diante do exposto, é foco neste trabalho dar visibilidade às pautas quilombolas, entrelaçando saberes necessários ao desenvolvimento de uma ação pedagógica antirracista que proporcione análises e reflexões pertinentes à

construção de mudanças baseadas nos significados construídos sobre os saberes, fazeres e culturas da comunidade.

Dessa forma, compreendendo a etnometodologia como “uma teoria social que, ao centrar-se no interesse em compreender como a ordem social, se realiza mediante as ações cotidianas, substanciou-se numa teoria dos etnométodos” (p. 68). A abordagem aqui direcionada opõe-se ao positivismo, colocando no centro da investigação o significado. Este caráter qualitativo, “trabalha com universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes (Minnayo, 1994 p 23)”. Essa perspectiva comunga com os pressupostos da Educação Escolar Quilombola, tendo em vista o tratamento das diversidades e a necessidade da desconstrução de uma visão eurocêntrica da realidade e de descolonização dos currículos.

Tendo em vista que “a constituição do saber não pode ser analisada independente dos contextos da atividade institucionalizada que o produz e o mantém” (p.71), a atividade de pesquisa aqui referendada, foi desenvolvida na Comunidade Quilombola Lagoa do Curralinho, Serrinha- BA, contando com o público de docentes e equipes gestoras das escolas que recebem estudantes oriundos dessa comunidade. O produto desenvolvido por esta pesquisa teve como base a atuação de forma interventiva na formação de professoras, coordenadora, diretoras, na perspectiva da Educação Escolar Quilombola.

Os percursos metodológicos percorridos perpassam inicialmente por estudos bibliográficos realizados durante a vivência dos componentes curriculares do curso, enfatizando a aquisição de conceitos e referenciais teóricos e legais que embasaram a pesquisa.

No tocante ao trabalho de campo, foi construída uma linha de comunicação, buscando a formação de vínculos de confiança do grupo para a pertinência da pesquisa e a necessidade do envolvimento dos sujeitos. Contudo, vale ressaltar que os contatos anteriores com a coordenação pedagógica da escola e com alguns professores, foram elementos facilitadores desse vínculo em campo. O processo de observação possibilitou a percepção sobre o funcionamento da escola sede da comunidade por meio da participação na reunião de pais e professores, onde foi feita uma apresentação dos objetivos da pesquisa.

Foram realizadas visitas para dialogar com a equipe gestora, docentes e integrantes da comunidade (Associação) para pensar coletivamente as possibilidades de efetivação das atividades. Na oportunidade, os presentes

indicaram pessoas da comunidade que pudessem contribuir com a roda de conversa. Assim, foram elencadas as questões norteadoras para o momento, ficando definido, o Sr. Virgílio, morador mais velho da região para essa participação. Houve também a construção coletiva do planejamento e desenvolvimento da semana da Consciência Negra em novembro de 2017.

Nesta etapa de observação, o uso de documentos internos teve o objetivo de obter informações específicas da Unidade Escolar para determinar questões específicas, como o quantitativo de alunos e caracterização da instituição, registro fotográfico, etc.

Durante o Trabalho de pesquisa realizado no âmbito da Especialização em Educação do Campo, foram coletados dados referentes à comunidade, atrelando-os ao processo de fortalecimento da identidade dos estudantes, dentre as ações desenvolvidas, a roda de conversa foi realizada com o morador mais velho da região (101 anos), registrando suas narrativas em relação às vivências, memórias e trajetória de vida no contexto da comunidade. Esse instrumento está relacionado às características etnopesquisa, pois, considera que a realidade social é construída na prática do dia-a-dia pelos atores sociais em interação.

Diante disso, os objetivos principais dessa roda de conversa foram: Conhecer a história e origem da comunidade, refletindo sobre sua trajetória e reforçando o sentimento de pertença à mesma; Identificar as formas de trabalhar e de produzir a vida na comunidade; Dialogar sobre a cultura local, conhecendo a dinâmica existencial no passado e no presente.

Sendo a roda de conversa “uma forma de se trabalhar incentivando a participação e a reflexão”, por meio dela, buscou-se “construir condições para um diálogo entre os participantes através de uma postura de escuta e circulação da palavra bem como com o uso de técnicas de dinamização de grupo” (AFONSO, SILVA E ABADE, 2009, p. 19). A atividade ocorreu na residência do entrevistado, contando com a participação de estudantes do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, de docentes e representantes da Associação Comunitária, sendo o agendamento feito previamente com o entrevistado. A partilha dessa memória histórica está sistematizada no capítulo que trata do estudo da comunidade.

Dada a necessidade, foi promovido um diálogo com a Secretária Municipal de Educação de Serrinha, Luana Moreira, para apresentação da proposta de trabalho e a viabilidade dos encontros, haja vista que a formação em dias letivos do calendário

escolar, precisava ser autorizada pelo órgão central da educação. Reuniões de planejamento das ações conjuntas com a coordenação e direção e professores também foram necessárias para definição da agenda de trabalho.

O primeiro encontro de formação/sensibilização buscou desencadear uma série de reflexões sobre o papel da escola na desconstrução ou manutenção do racismo na sociedade. Neste encontro, apresentei ao grupo minha trajetória de vida e vinculação com a temática, desde a formação acadêmica ao engajamento nos movimentos sociais. Foi feita uma explanação sobre os trabalhos produzidos e a forma como cada um foi fundamental para reforçar a minha implicação com os espaços e temáticas em questão.

Após as análises sobre a importância de se discutir as relações étnico-raciais na escola e a socialização de narrativas dos participantes sobre suas experiências raciais, houve análise sobre a importância e impacto da formação continuada dos professores e professoras nas práticas pedagógicas, levando o questionamento aos presentes quanto à disponibilidade e desejo de participar do processo de formação ali problematizado. Assim, a equipe se posicionou de forma positiva com expectativa de adquirir e compartilhar conhecimentos e ampliar seus olhares no tocante à questão étnico-racial. Nessa oportunidade, houve a apresentação para apreciação das propostas de temáticas a serem abordadas, com inclusão de novos temas demandados pelos sujeitos.

Os encontros de formação seguiram conforme proposta abaixo referenciada, a partir do proposto por Paulo Freire quando enfatiza que a formação “é um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados (Freire; 2002, p. 69)”. Durante os encontros buscou-se problematizar a cerca de questões que Arroyo coloca no centro da discussão sobre o papel da escola:

A escola trabalha com sujeitos de direitos, a escola reconhece direitos, ou a escola nega direitos? A escola foi feita para garantir direitos, porém ela, infelizmente, é peneiradora, é excludente dos direitos. Então a questão a nos colocar é: que escola estamos construindo? Que garantia de direitos a nossa escola dá para a infância, para a adolescência, para a juventude e para os adultos do campo? (ARROYO, 2004, p. 74).

Durante as conversas, pude compreender as relações estabelecidas no interior da escola e fora dela, observei também a presença majoritariamente feminina nas atividades escolares entre funcionários, familiares e também na Associação Comunitária. Há uma constatação entre os segmentos da comunidade escolar e local quanto à melhoria dessas relações, a tomada de consciência que aponta para um trabalho de formação política na comunidade a partir do Movimento Negro do Município e a presença da escola com um olhar mais contextualizado.

PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação de professores do campo numa dimensão humana compreende processos participativos de trocas e construções de aprendizagens, que contribuam para o reconhecimento e valorização das identidades dos sujeitos discentes, da produção de vida, da cultura e dos saberes oriundos de cada contexto histórico social. Compreende também que a partir da formação docente, a escola desempenhe seu papel de promover a socialização das novas gerações e transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade. De maneira geral, a formação de educadores do campo deve envolver-se num processo dialógico considerando, que *quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado* (FREIRE, 1996, p. 23).

Nessa perspectiva, a proposta de produto deste trabalho, busca atuar de forma interventiva com o foco na formação de professores, coordenadores, direção, na perspectiva da Educação Escolar Quilombola, visando contribuir com a construção e implementação de um currículo escolar quilombola que fomente o diálogo com os vínculos históricos e culturais da comunidade, no sentido da formação humana emancipatória dos sujeitos do campo. Contribuir com possíveis construções e/ou reformulações dos Projetos Pedagógicos das Escolas e com a adoção de práticas pedagógicas que perpassa pela valorização da identidade dos alunos.

O trabalho foi desenvolvido pautado num processo de escuta às demandas formativas levantadas pelas lideranças e pelos educadores e educadoras. A formação ocorreu compreendendo e refletindo sobre as lutas históricas contra-hegemônicas travadas pelos povos quilombolas na busca pela igualdade de direitos a educação de qualidade, justificando a importância na defesa de uma concepção pedagógica e um currículo compatíveis com seus princípios e compromissos

políticos e educativos pautados nas Diretrizes da Educação Quilombola e toda a base legal que fundamenta tais especificidades.

OBJETIVOS

GERAL:

Garantir a formação continuada dos educadores e educadoras que trabalham em comunidades remanescentes de quilombo no Município de Serrinha- BA, a partir de um programa que integre as demandas formativas desses profissionais com vistas à implementação de uma educação antirracista e humanizadora.

ESPECÍFICOS:

Perceber a escola como espaço socialmente formado e que muito influi na formação da identidade dos sujeitos;

Conhecer as especificidades da Educação Escolar Quilombola com possibilidades de ressignificação da prática pedagógica;

Construir e partilhar conhecimentos e experiências no tocante à Educação para as relações étnico- raciais de modo a contribuir com a reformulação do currículo escolar;

Possibilitar a articulação teoria x prática nos processos de formação docente;

Incorporar às questões das diversidades enquanto temática de formação da equipe escolar;

PÚBLICO DA PESQUISA

O público integrante desse processo formativo são 15 (quinze) sujeitos, a saber, professores e professoras da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e equipe gestora (diretora, vice-diretora e coordenadora pedagógica) das escolas que fazem parte do Polo Educacional Isabel, Serrinha- BA. Polo este que atende a estudantes oriundos da Comunidade Quilombola Lagoa do Currálinho e compreende as escolas: Santo Antônio (Comunidade Quilombola Lagoa do Currálinho), Marlene Assis de Lima (Povoado Isabel) e Escola Luiz Pedrosa Nunes (Povoado Levada).

Este público conta com um nível de formação diversificada, sendo que 11 (onze) possuem nível superior e 4 (quatro) magistério ou Ensino Médio/Formação Geral. As formações de nível Superior variam entre algumas licenciaturas, sendo

predominantes Pedagogia, História e Letras. Apenas 3 (três) dos sujeitos sinalizaram já ter participado de alguma formação com a temática.

Quanto às residências, 1 (uma) reside na região, 3 (três) em outras comunidades e 11 (onze) na sede do município. A faixa etária varia entre 25 e 60 anos. Para a identificação destes sujeitos e das suas narrativas, durante o processo de análise, optou-se, em alguns momentos, por nomeá-los por sujeito 1, sujeito 2, sujeito 3.....sem especificar o nome ou a escola que se faz referência.

METODOLOGIA DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO

O curso priorizou:

- Um processo formativo que vise a transformação da escola através da construção de uma educação antirracista;
- Pensar a educação integral dos sujeitos contemplando o intelectual, as relações étnico- raciais, os valores e identidades;
- O debate sobre o currículo numa perspectiva multicultural tendo em vista a articulação teoria x prática no contexto escolar;

Os elementos norteadores acima descritos foram efetivados por meio do desenvolvimento de 05 eixos/disciplinas:

Nº	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	EMENTA
01	Fundamentos e Conceções de Educação do Campo;	8 h	Educação do Campo enquanto proposta dos Movimentos Sociais; Conceções e Fundamentos políticos e pedagógicos da Educação do Campo; Marco legal; Experiências educativas no Território do Sisal.
02	Educação Escolar Quilombola;	8h	Educação Escolar Quilombola; Princípios e concepções; Marco legal; Políticas Públicas para as comunidades quilombolas, Quilombolas no território do Sisal.

03	Currículo para as relações étnico-raciais: implicações no PPP e na vida dos sujeitos quilombolas;	8h	Pressupostos teórico-metodológicos de currículo emancipatório, contextualizado, antirracista; considerações teórico- práticas sobre o PPP e a organização do trabalho pedagógico da Escola Quilombola.
04	História Oral e memória coletiva quilombola;	8h	História oral, memória, lugar enquanto categorias de análise; memória quilombola e enraizamento; saberes necessários para a construção de uma escola participativa.
05	Mulher negra: uma trajetória luta e resistência.	4h	Protagonismo feminino negro; violência contra a mulher; empoderamento e resistências femininas.

CARGA HORÁRIA:

- O curso foi realizado numa perspectiva semipresencial com a realização de 5 (cinco) encontros, totalizando 36 horas de estudos presenciais, acrescidos de 24 horas de estudos individuais e elaboração do produto final/ plano de trabalho, perfazendo um total de 60 horas de formação.

AValiação:

O plano de formação foi estruturado considerando a devida articulação entre o conhecimento teórico necessário e imprescindível para uma leitura mais ampla da realidade social e as ações pedagógicas desenvolvidas no âmbito escolar para a concretização das aprendizagens construídas. A avaliação se efetivou durante o percurso, tendo em vista a implementação do trabalho planejado com a flexibilidade necessária para o aperfeiçoamento do processo, a partir de uma relação dialógica entre a formadora e as educadoras cursistas, priorizando três etapas integradas:

- 1- Contextualização e fundamentação teórico- prática: desenvolvimento do plano de cada disciplina;
- 2- Intervenção na realidade: elaboração de plano de trabalho interventivo, estruturado a partir das situações problemas identificadas e das aprendizagens adquiridas;
- 3- Avaliação final do curso: avaliação do percurso formativo.

Para isso, a primeira etapa do curso compreende a efetivação dos encontros formativos vinculados às cinco disciplinas já mencionadas, que abordou conteúdos, partilha de saberes e vivências do contexto escolar e comunitário. A segunda etapa corresponde a elaboração de um plano de trabalho a partir dos problemas identificados na realidade escolar durante as disciplinas, visando sua efetivação na sala de aula, a ação deve ser pensada no fazer docente a partir da auto reflexão daquilo que aprendeu e que acha relevante colocar em prática no cotidiano da sua escola e comunidade, sendo concretizadas em propostas pedagógicas, construção de currículo que fomente a articulação escola e comunidade e a identidade quilombola, a construção e revisão dos Projetos Político Pedagógicos (PPP), planos de curso, enfim, aquilo que mais inquietou cada participante diante da sua realidade.

O referido plano prezou pela compreensão do processo de construção de conhecimentos dos participantes em seus contextos sociais e culturais, desenvolvendo a capacidade de atuar na identificação de problemas relacionados ao debate racial de forma propositiva, com medidas de combate a exclusão e ao racismo. Desse modo, o plano previa-se contemplar:

- Especificação da proposta; Delimitação dos objetivos; Formulação teórica que fundamenta a ação; Especificação das metodologias a serem utilizadas, acrescida dos recursos e tempo necessários;

A terceira etapa se concretizou a partir da utilização de instrumento avaliativo específico buscando refletir sobre todo o processo, conteúdos, metodologias, materiais utilizados, relevância das temáticas trabalhadas para a prática pedagógica e atuação da pesquisadora. Nessa etapa também, coube à formadora uma autoavaliação da sua prática, além da análise dos discursos e *ditos e não ditos*, que por vezes revelam as entrelinhas das ações, transmitem mensagens não

verbalizadas e que precisam ser interpretadas para a efetivação de uma ação mais direcionada e com melhores resultados.

CAPÍTULO II

2.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO: FUNDAMENTOS E CONCEPÇÕES

Sendo, pois, o Brasil, um país cuja base econômica foi construída alicerçada na exploração da mão de obra escrava e das estruturas latifundiárias, as desigualdades sociais e a má distribuição de renda sempre fizeram parte da sua história. O processo de modernização da agricultura sob a lógica do grande capital, combinado ao modelo agroindustrial, privilegiaram os sistemas produtivos da classe dominante e provocaram a expulsão do campo de muitos trabalhadores e trabalhadoras rurais.

Esse impacto social, ao mesmo tempo, aumentou a produtividades dos que detinham o poder, assim como o desemprego e a exclusão social, crescendo também o número de trabalhadores sem-terra, gerando tensões e luta pela terra e reforma agrária. Para Fernandes (1999, p. 28), nesse processo de luta pela terra, os movimentos sociais, especialmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-terra (MST), resistiram, organizaram-se, e, contrapondo aos ideais capitalistas e segregadores, “conquistando territórios, construindo as suas realidades, resistindo com dignidade e produzindo a vida” (FERNANDES 1999, p. 28). Destarte, também salienta Araújo (2002):

Para isso buscam, através de lutas sociais, terem acesso aos bens materiais, até então negados aos trabalhadores brasileiros, em especial aos camponeses. Desta maneira põe em evidência o debate e a luta pelo direito ao trabalho, à terra e ao conhecimento.” (ARAÚJO, 2002 p. 2).

Esses processos de busca pelo direito ao conhecimento vêm em contraponto à educação rural hegemônica, mercadológica, reprodutora de ideologias da classe dominante. Diante disso, a perspectiva da Educação do Campo, apoiada por Kolling (1999), apud Reis, (2004, p. 63) surge nos anos 1990, protagonizada pelos movimentos sociais do campo, como uma proposta emancipadora “voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural dos povos que habitam e trabalham

no campo, atendendo às diferenças históricas e culturais para que vivam com dignidade”.

A educação que se estabeleceu no cenário rural brasileiro foi uma educação *no* ou *para* o campo, fundamentada pelas políticas compensatórias, reprodutoras dos “pacotes” ideológicos que sempre prevaleceu no contexto das políticas neoliberais. Porém, a Educação pautada pelos movimentos sociais camponeses é uma educação *do* campo. O sentido da especificidade “do” campo reforça a ideia de pertencimento, de protagonismo “dos” trabalhadores e trabalhadoras. Salientado por Caldart (2009, p. 41) como “um ‘do’ que não é dado, mas precisa ser construído no processo de formação dos sujeitos coletivos que lutam para tomar parte da dinâmica social.”.

O vínculo de origem da educação do campo é com os trabalhadores e trabalhadoras do campo, conforme disserta Caldart (2009), os seus sujeitos são aqueles que sentem na própria pele os efeitos da realidade perversa com a ausência de políticas públicas que garantam direitos básicos de acesso à saúde, educação de qualidade, terra, água, dentre outros, essenciais à vida e a dignidade humana. São as populações do campo previstas no Decreto 7.352/2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA):

Art. 1º I- populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; (BRASIL, 2010).

Esses são os sujeitos que constroem a luta dos movimentos sociais contra uma realidade de injustiça, negação de direitos e opressão, pautando a luta por terra, território, trabalho e reforma agrária. Nessa nova perspectiva, a escola é vista como formadora de “sujeitos coletivos”, na busca por um projeto de desenvolvimento de campo, pelos direitos de homens e mulheres, pela justiça social.

O campo aqui defendido, não se trata do *território do Agronegócio*, que age com o feito devastador na construção de um campo homogêneo, baseado na

monocultura e estrutura latifundiária da lógica do mercado capitalista. Trata-se do *território do campesinato*, pensado pela lógica da diversidade, heterogeneidade, marcado pela presença das pessoas, crianças, jovens, homens e mulheres que constroem suas existências. Sujeitos que se constituem, a partir do território, a produção material da vida.

Para cada um desses dois projetos de campo, um projeto de educação será defendido, ou seja, “a educação possui sentidos completamente distintos para o agronegócio e para os camponeses” (FERNANDES, 2008, p. 41). Contudo, cabe aqui destacar a perspectiva de Educação do Campo, gestada pelos camponeses, é aquela que:

se coloca em luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido pela sociedade e ao mesmo tempo problematiza, faz crítica ao modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica dessa sociedade que deslegitimam os originários da Educação do campo que resiste a construir referências próprias para soluções de problemas de uma outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital. (CALDART, 2009, p. 38).

A Educação do Campo, em sua gênese, tem o Trabalho como princípio educativo, à luz de Gramsci, (1985) apud Puziol e Silva (2010, p. 3), em que ressalta-se que “a dimensão do trabalho que reforça o lugar das relações sociais na formação humana e, nesse sentido, o sujeito educativo não precisa ser uma pessoa ou estar na escola”. A partir desse pressuposto, é fundamental considerar os sujeitos na própria dinâmica social, a produção cultural vinculada a projetos políticos de transformação social, os trabalhos e práticas produtivas e as relações sociais de produção que podem ocorrer em diferentes espaços: fábrica, sindicato, movimento, escola. E, assim, pensar a produção do ser humano enquanto sujeito e a potencialidade educativa da condição de oprimido e do esforço de tentar deixar de sê-lo (CALDART, 2004), com uma pedagogia que “tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade” (FREIRE, 1987 p.32).

O pensamento de Marx, Lessa e Tonet (2011), apontam que:

Por meio do trabalho, os homens não apenas constroem materialmente a sociedade, mas também lançam as bases para que se construam como indivíduos. A partir do trabalho, o ser humano se faz diferente da natureza, se faz um autêntico ser social, com leis de desenvolvimento histórico completamente distintas das leis que regem os processos naturais (LESSA E TONET, 2011, p. 17).

A partir dessas análises, o trabalho possibilita a “Produção do ser humano como ser da natureza, mas também como produto da sociedade e da cultura de seu tempo,” devido ao “Caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora mediante o desenvolvimento das potencialidades do ser humano” (SAVIANE, 2013, p.13). Dessa forma, compreendendo o sentido do trabalho enquanto princípio, percebe-se o quanto a educação é elemento permanente da disputa entre classes, visto que esta interfere no perfil de pessoa que se pretende formar: para reproduzir ideologias e fortalecer o capital ou para construção de um novo projeto de vida com ideais de humanização, solidariedade e coletividade.

Sendo, pois, a educação um processo de trabalho onde o “produto não se separa do ato de produção” (SAVIANI, 2013, p. 90) ela deve estar a serviço de uma prática não alienante e transformadora dos sujeitos e, conseqüentemente, da sua realidade. Com base nesses pressupostos, é fundamental a defesa da escola relacionada ao contexto em que está inserida, às problemáticas do seu entorno, às demandas dos seus sujeitos, garantindo o direito ao conhecimento como instrumento propulsor das mudanças na realidade histórica. Pois, Gramsci (1991 apud Molina e Sá, 2012, p. 325) salienta que “a capacidade intelectual não é monopólio de alguns, mas pertence a toda coletividade.” Essa preocupação situa-se no contexto da construção de uma escola do campo que contribua para a formação desse *intelectual coletivo* no sentido de construir o conhecimento sobre o funcionamento da sociedade, de modo que fortaleça os camponeses nos processos de luta, valendo-se dos conhecimentos acumulados pela humanidade de forma articulada à realidade dos sujeitos.

Nessa perspectiva,

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes dos próprios estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciências e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as

soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida no país. (BRASIL, 2002).

A construção dessa identidade da escola do campo contrapõe-se ao processo pelo qual historicamente a escola sofreu por ter sido construída pautada no modelo de sociedade instalado, onde, por força do capitalismo e luta de contrários, estabelece os interesses de uma classe em detrimento das demais. Ou seja, quem exerce o poder econômico, exerce também o poder sobre a educação, validando ou não o que serve como conteúdo (DELLA FONTE, 2011). A ideologia dominante que defende limitação do saber para a classe trabalhadora, não tem interesse na existência de uma escola que impulse o processo de transformação dos sujeitos, por isso, a luta dos movimentos sociais pela Educação do Campo é política e contra-hegemônica.

A proposta de educação discutida por Caldart (2004), que busca pela emancipação das pessoas, defendida especialmente pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-terra (MST), em sua Pedagogia do Movimento é a educação do enraizamento, que possibilita a formação do sujeito, na identidade coletiva, na produção do saber, na produção da vida. Justamente devido ao fato dos integrantes do MST, entre outros povos do território camponês, terem suas trajetórias marcadas pelo processo do desenraizamento tanto no que se refere ao território, quanto na exclusão social vivenciada. A experiência do MST caminha no sentido de construir um novo projeto societário, diferente do até então proposto/imposto.

Sob o olhar de Fernandes (2010), essa relação de construção de identidade camponesa coletiva pode ser exemplificada pelo processo de *territorialização*, *desterritorialização* e *reterritorialização*. Para o referido autor, o Território camponês é resultante das diferentes relações sociais que os produzem, sabendo que essas relações sociais e seus territórios são construídos a partir de resistência por uma infinidade de culturas camponesas em um processo de enfrentamento permanente com as relações capitalistas (FERNANDES, 2012). Ao perder a propriedade, seu espaço de vida, ser expulso do seu espaço de origem por meio de diferentes processos, incluindo o êxodo rural, o camponês é *desterritorializado*. Ocorrem processos de luta pela terra, ocupações reivindicações por terra, território, condições

de vida. Vale ressaltar que essa recriação acontece a partir de diferentes conjunturas.

Na busca pela criação ou recriação se constrói o processo de reterritorialização, quando se estabelece posse em outro lugar, mesmo a partir de diferentes condições, acontece a articulação em outro território, seja nos grandes centros urbanos, retorno às terras pertencentes aos ancestrais por meio da demarcação e reconhecimento territorial, organização camponesa e luta pela terra das ligas camponesas. Essa tentativa de exemplificação para enfatizar que “agimos a partir de um local”, buscando “compreender que as nossas identidades nos aproxima, e que o local não existe desconectado do global, um influencia sobre o outro” (GUEERTZ, 2008, p. 26). Seja ele o de territorialização, desterritorialização ou reterritorialização.

Enfim, esse processo educativo e democrático preconizado pela Educação do campo, de visão não linear da realidade e de projeto de disputa, perpassa pela concepção de campo, de educação e de políticas públicas de forma articulada e complementar.

2.2 EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: construção da concepção

A Educação Escolar Quilombola tem sua matriz referencial na existência dos Quilombos, símbolo da resistência negra, historicamente produzido, a partir da escravidão do povo negro. Dessa forma, para compreender a concepção da Educação quilombola, é preciso buscar historicamente uma retrospectiva na construção desse conceito resgatando a perspectiva de quilombos e quilombolas no contexto brasileiro.

a) Quilombos e quilombolas

A exploração das terras e exploração humana pelo trabalho escravo foram a base de sustentação do sistema colonial. Os africanos e seus descendentes foram submetidos ao trabalho forçado, sendo expostos às mais diversas formas de violência física e simbólica, tiveram sua cultura subjugada na tentativa de provocar desenraizamento cultural ancestral e perda de referenciais identitários.

Diante da lógica escravagista, era necessária a separação de pessoas pertencentes ao mesmo núcleo familiar ou étnico para que não houvesse vínculos afetivos e sociais. Contudo, “sempre existiam características comuns que aos poucos iam formando novas identidades nas senzalas” (SOUZA, 2012, p. 74). Identificavam-se com tradições oriundas de diversas nações africanas e buscavam reconstruir suas experiências uns com os outros.

Dessa maneira, “as estratégias para evitar revoltas consistiam também no inculcamento de sentimento de inferioridade entre os negros, estimulando ideologias ruins de si próprios e da cultura africana” (p.68). Contudo, apesar das dificuldades, em busca pela sobrevivência e liberdade, diferentes estratégias de burlar o sistema foram criadas para construir espaços de sociabilidade e resistência.

A palavra Quilombo tem sido utilizada com diferentes conotações, “ao longo da história, receberam distintas denominações Terra de Pretos, Terras de Santo, Mocambo ou Quilombo” (LARCHERT e OLIVEIRA, 2013, p. 45). Essas denominações, segundo Fraga e Albuquerque (2009), ficam no imaginário popular com a referência de local isolado, agrupamentos de escravos fugidos, rebeldes, locais distantes das cidades, comunidades exclusivamente de negros.

Este modo de conceber os quilombos permanece no imaginário das pessoas (senso comum) e até os dias atuais, ainda são propagados nos livros didáticos que circulam nas escolas brasileiras. Contudo, Fraga e Albuquerque, (2009, p. 70) revela que existem outros contextos e configurações nas formações dos quilombos, uma vez compreendidos como “a forma mais típica de resistência escrava coletiva e eles interferiram de modo decisivo na maneira como os senhores tratavam seus escravos”.

Para Munanga e Gomes (2006, p. 71), apud Larchert e Oliveira, (2013, p. 46) “a palavra *kilombo* é de origem *umbundu*” que significa “um tipo de instituição sociopolítica militar conhecida na África Central” desse modo os autores advertem para a semelhança com os quilombos brasileiros que começaram a ser formados no mesmo período.

Pelo conteúdo, o quilombo brasileiro é, sem dúvida, uma cópia do quilombo africano, reconstruído pelos escravizados para se opor a estrutura escravocrata, pela implementação de uma outra estrutura

política na qual se encontraram todos os oprimidos. (MUNANGA, 1996, p. 60).

Ao fazer essa análise, o sentido para a palavra quilombo é reconstruído, sendo compreendido para além de um refúgio dos fugitivos que se configura enquanto espaço de lutas e resistências às estruturas escravocratas vigentes, no sentido de criar vínculos solidários, liberdade e convivência coletiva, buscando recuperar significados identitários de sua ancestralidade. Assim, uma das características mais predominantes desenvolvidas nos quilombos era o uso comum da terra, cuja referencialidade se estende até os dias atuais.

Os quilombos se constituíam como espaços de memória e identidade coletiva, tendo na história oral um importante instrumento de transmissão de valores, crenças, costumes, para as novas gerações, contribuindo para a continuidade das vivências dos ancestrais. A atenção às narrativas dos mais velhos como “guardiões da memória” é algo estimulado constantemente na realidade quilombola.

O processo de exclusão no cenário das políticas, do acesso à terra, educação e dignidade, fez com que os afro-brasileiros ficassem à margem da sociedade, em condição subalterna e de negação de direitos. É possível visualizar essa realidade desde a retirada forçosa do povo negro de seu território e, entre outras constantes situações, com a aprovação da Lei nº 601 de 1850 que instituiu a propriedade privada de terra no Brasil (STEDILE, 2005, p. 6), a concentração de terras foi crescendo, visto que cidadãos passaram a ter direito de posse, (Alentejano, 2010, p. 640), desde que tivesse capital para adquirir, nesse contexto, a população negra foi excluída, diante das condições desiguais às quais foram submetidos, restando a estes vender sua força de trabalho e continuarem em situação de exploração.

Os Quilombos representaram nesse cenário, uma alternativa de vida, exercício de crenças, culturas, construção de valores e ressignificação de vínculos. Dentre os quilombos existentes em terras brasileiras, “Palmares foi o mais duradouro e maior quilombo da história do Brasil” (FRAGA E ALBUQUERQUE, 2009, p. 68), foi também o mais duradouro da história da América (MUNANGA, 2012), sendo este, localizado na Serra da Barriga, território da capitania de Pernambuco, hoje pertencente ao estado de Alagoas, que teve como um dos maiores líderes, símbolo de resistência negra no Brasil, Zumbi. De acordo com Pereira (2012), sua população variou entre no mínimo 6 (seis) mil e no máximo 30 mil quilombolas. A grande

notoriedade de Palmares deve-se além da sua população, sua capacidade de resistência às inúmeras investidas para desarticulá-lo, mantendo-se firme até a morte de Zumbi. Zumbi foi morto em 20 de novembro de 1695, deixando todo seu legado de organização, luta em busca da eliminação de diferentes formas de opressão para com a comunidade negra brasileira.

Após o extermínio de Palmares, os senhores passaram a se organizar coletivamente, recorrendo a milícias, tropas e capitães do mato, tendo em vista o combate aos focos de resistência e a formação de novos quilombos, chegando a chamar de quilombo “qualquer habitação com cinco ou mais negros fugidos assentados em local despovoado” (FRAGA E ALBUQUERQUE, 2009, p. 70). No entanto, a população negra não se manteve passiva diante do processo de repressão. Por isso, novas formas de resistências foram inauguradas, a exemplo das revoltas escravas que marcaram início do século XIX. Apesar da coibição, essas revoltas influenciaram nos rumos da história do Brasil, impulsionando o fim do tráfico de escravos em 1950.

Quanto à origem de Palmares, de acordo com Munanga (2012, p. 93), Palmares foi “uma estrutura política liderada por bantos e seus descendentes, como comprovado pelo próprio nome de quilombo e pelos nomes dos seus líderes, Ganga Zumba e Zumbi”. Ressalta ainda as contribuições dos bantos na Língua Portuguesa brasileira visto que “não apenas introduziram uma parte do léxico desconhecido em português original, como influíram na fonética e em uso de algumas expressões idiomáticas e até mesmo na fonologia de algumas palavras” (p. 93). Essa influência está presente em diversas expressões culturais em todo o país, a exemplo dos congos, maracatu, bumba- meu- boi, maculelê, capoeira, etc.

Os quilombos eram organizados de diferentes formas e lugares com origens distintas. Isso torna o quilombo brasileiro diverso em sua constituição, mas mantendo os ideais filosóficos e humanistas fidedignos a busca pela liberdade. Essa diversidade de formação variava de acordo com as modificações na estrutura da sociedade brasileira, o que justifica a afirmação da existência de quilombos em áreas urbanas e rurais. Representando assim:

um acontecimento singular na vida nacional, seja qual for o ângulo por que o encaremos. Como forma de luta contra a escravidão, como estabelecimento humano, como organização social, como

reafirmação dos valores das culturas africana (CARNEIRO 1998, p. 14, apud LARCHERT e OLIVEIRA, 2013, p. 47).

As forças das lutas e tensões do Movimento Negro por reconhecimento legal pelo direito às terras ocupadas, e já construindo um conceito de quilombo no campo da resistência, organização e luta contra o racismo, a Constituição Federal de 1988, coloca as comunidades quilombolas no âmbito dos direitos constitucionais:

Art. 215. 216. Inciso V. 5º _ Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos. [...]

Disposições Transitórias – Art. 68 – Aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir os títulos respectivos (BRASIL, 1988).

A luta coletiva pelo reconhecimento e pelo território faz parte da pauta dos movimentos como um elemento integrante da negra identidade, que constitui um conjunto de reivindicações legítimas, contra a dívida histórica do estado brasileiro com a população negra e todos os danos materiais, psicológicos, sociais a estes causados. Tendo em vista a necessidade apontada por Lopes (2010), de um tratamento da questão quilombola sem restringi-lo ao tema cultural, para ser incorporada na dimensão pública no contexto das políticas.

Dessa forma, consolidando um novo conceito, as Diretrizes da Educação Escolar Quilombola define Quilombo no Art. 3º como grupos étnicos definidos por autoatribuição mediante a relação da trajetória histórica negra, sua ancestralidade, territorialidade, resistência e luta pela terra, identidade, sendo essas comunidades rurais ou urbanas. Nessa perspectiva, os sujeitos concretos dessas comunidades remanescentes de quilombos são definidos como quilombola, o que remete ao sentido da identidade e da territorialidade coletiva e busca de direitos.

É preciso trazer à tona a historicidade dos sujeitos quilombolas, relacionando aos diversos contextos dos quais os conceitos foram se definindo. No Brasil colonial, “os termos quilombo e quilombolas foram utilizados para caracterizar os sujeitos e grupos sociais organizados em torno da contestação ao sistema hegemônico escravista” (FERREIRA, 2012, p. 645), caracterizando-se como *territórios de*

resistência, e quilombolas, os seus habitantes, que se rebelavam com a situação de opressão, escravização, às diversas formas de violência.

Com o tempo, na visão do colonizador, “*quilombolas ou calhambolas*”, era palavra que denominava “*negros fugidos*”. (FERREIRA, 2012, p. 646). Sendo por esse viés, os seres humanos alvos de captura e perseguição pelos senhores, autoridades políticas e policiais. Os então “negros fugidos” causavam temor aos senhores, pois além do “prejuízo financeiro”, o movimento provocava a ruptura ao sistema escravagista. Nesse processo de fuga, construíam novos territórios, os quilombos. Vale ressaltar que segundo a autora, os quilombos eram “abertos a todos os segmentos oprimidos da sociedade”. Criando espaços de produção sob a ótica do trabalho coletivo sobre a terra, contrapondo-se a hegemonia dominante opressora, latifundiária, escravagista, inaugurando novas relações sociais, com respeito à natureza e igualdade.

Com o fim do período colonial e os novos contextos históricos, os conceitos de quilombola passaram por ressignificações. Dessa forma, ampliou-se a concepção atribuindo os significados da identidade negra e seus elementos de afirmação: ancestralidade, saberes e resistência. Atrelando ainda a perspectiva de sujeitos de direitos, tendo em vista as determinações do Art. 68 da Constituição Federal. A Efetivação desses direitos se dá mediante ao processo de autoatribuição direcionado pelo Decreto 4.887/2003, que é base para os procedimentos de reconhecimento e demarcação territorial, ao mesmo tempo em que trata de políticas públicas, se propõe manter memórias e práticas e essenciais à sociabilidade e continuidade dos saberes ancestrais.

A Fundação Cultural Palmares, órgão responsável pelo processo de certificação das comunidades, apresenta em seus relatórios a informação de que até dezembro de 2017 um total de 3.051 comunidades quilombolas foram reconhecidas, sendo a Bahia o estado que concentra o maior número de comunidades, configurando um total de 747 em processo, e destas, 619 já certificadas. Em nível nacional, seguido da Bahia está o estado do Maranhão, que aparece na crescente busca pela certificação das Comunidades Remanescentes dos Quilombos (CRQ), fortalecendo a articulação coletiva.

Isso tem impulsionado as comunidades para as conquistas dos direitos historicamente negados, e assim acessar as políticas de reparação debatidas no âmbito do direito constitucional, pois, apesar dos desafios e complexidades que

envolvem a pauta da titulação, que implica disputa de poder, a resistência quilombola não é um relato do passado, é realidade presente que se reconstrói no bojo das lutas sociais. Desse modo, a luta pela terra é aqui compreendida com processo constituinte do processo de humanização do povo negro.

b) Educação Escolar Quilombola

A Construção da política da Educação Escolar Quilombola está fundamentada em toda base legal da Educação do Campo, mas não se encerra nela. Nesse sentido, as Diretrizes operacionais representam um marco na história com a regulamentação de uma concepção de Educação do Campo, aprovada pela Resolução nº 01 de abril de 2002, fruto das mobilizações históricas sociais “Por uma Educação do Campo”. Essas Diretrizes apresentam um conceito de identidade de escola do campo, aponta elementos necessários para compreensão do papel da educação, dimensão étnico- racial e memória coletiva das comunidades, assim como aborda aspectos relacionados ao currículo, propostas e práticas pedagógicas, formação de professores e professoras, bem como o financiamento da Educação, tendo em vista às necessidades dessas populações e valorização dos diferentes saberes. Contudo, a questão quilombola não esteve contemplada de forma satisfatória, de acordo com as demandas apresentadas pelos movimentos.

A resolução nº 2 de 28 de abril de 2008, estabelece as Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação do Campo, determina a quem se destinam essas políticas de Educação do Campo, colocando as comunidades quilombolas como parte dessas populações, para que, assim, sejam contempladas com todas as orientações e fundamentos de organização e funcionamento das escolas do campo.

O decreto 7.352/2010, que regulamenta a política de Educação do campo e o Programa Nacional para educação nas áreas de Reforma Agrária (PRONERA), apresenta no corpo da Lei, Art. 1º & 1º, as populações do campo a serem atendidas com as políticas:

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e

acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e (BRASIL, 2010).

A resolução supracitada define os objetivos e princípios da Educação do Campo, propõe criar e implementar mecanismos de efetivação da política de formação docente, transporte escolar, alimentação adequada, formas de organização, democratização e inclusão da educação, estabelecendo as necessidades de pactuações técnicas e financeiras entre os entes federados, na busca pela garantia da qualidade da educação ofertada.

Tendo em vista a caminhada articulada já efetivada no contexto da Educação por parte do Movimento Negro, é fundamental resgatar o sentido da especificidade da Educação Escolar Quilombola enquanto construção histórica. Um marco referencial desta caminhada é a aprovação da Lei 10.639/2003 alterando a LDB 9394/96, buscando reparar algumas deformidades apontadas pelo Movimento Negro e trata da obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro- Brasileira e Africana no currículo escolar. Esta altera a LDB com a inclusão dos artigos 26A e 79B. (BRASIL, 2005).

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

§ 1ª - 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.

§ 2ª - 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.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como "Dia Nacional da Consciência Negra". (BRASIL, 2005).

Atrelada a esta, a Resolução CNE/CP nº 1/2004 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana, fundamentada no Parecer CNE/PC nº 3/2004. Essas Diretrizes estabelecem orientações conteúdos, visando ao cumprimento da Lei 10639/03. Com base nas necessidades políticas de reparação,

afirmação, reconhecimento e valorização, e previsão de medidas a serem tomadas pelos sistemas de ensino na implementação da Lei. Outro fundamento constitucional de igual importância é o Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288/2010), este que segundo Santos, (2005), é resultado de mais de meio século de luta e das mobilizações sociais antirracistas, reconhecidas no âmbito nacional.

Os movimentos sociais especialmente, o Movimento Negro, tem debatido a questão das desigualdades sociais, raciais, as ideologias urbanocêntricas e etnocêntricas que historicamente dificultam um olhar específico das políticas educacionais para as comunidades quilombolas. Nesse cenário, o tratamento da Educação Escolar Quilombola, enquanto uma modalidade de ensino surge como estratégia de luta do Movimento Quilombola e Movimento Negro pela reafirmação dos direitos e contra o racismo. Vale destacar a importância política da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ) enquanto representação máxima das comunidades quilombolas nessas conquistas.

A partir da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010), o diálogo foi ampliado e “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 (LARCHERT e OLIVEIRA, 2013, p. 48)”. Pela primeira vez na legislação, a Educação Escolar Quilombola aparece direcionada como modalidades de ensino da Educação Básica “requerendo uma pedagogia própria” e exigindo dos sistemas de ensino um olhar para essa modalidade, amparada na legislação nacional e internacional.

Art. 41. A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira.

Parágrafo único. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, bem como nas demais, deve ser reconhecida e valorizada a diversidade cultural. (BRASIL, 2010).

Ao sistematizar as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Básica, determinam que a Educação Escolar Quilombola deve ser implementada em todo

território nacional. As mobilizações para a adoção dessas medidas contam com o acúmulo de força de diversas organizações negras, no âmbito nacional e internacional. Dentre essas formas de organização, pode-se citar a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) que se institui enquanto instrumento histórico internacional ao abordar dos direitos dos povos Indígenas e Tribais. A convenção prevê igualdade de tratamento e de oportunidade, exercício dos direitos humanos e da liberdade, sem quaisquer formas de discriminação, salientando que os governos deverão “promover a plena realização dos direitos sociais, econômicos e culturais desses povos, respeitando sua identidade social e cultural, seus costumes e tradições e suas instituições.” ART. 2º (p. 16).

No contexto das comunidades tradicionais, nas quais estão inseridas as comunidades quilombolas e indígenas, consideram-se base de reflexão e luta a territorialidade, ancestralidade, coletividade as formas de organização e as tensões históricas travadas pelo direito à terra. Essas comunidades consideram a terra não apenas no sentido fundiário, mas no sentido de produção da sua própria existência.

Na forma da Lei, a Resolução nº 08 de 20 de novembro de 2012, busca trazer respostas às pautas desses movimentos, ao promover debate com um novo olhar, apontando para as peculiaridades nos objetivos, princípios e concepções dos saberes tradicionais, tendo em vista a delimitação de espaço na legislação e garantia das políticas educacionais articuladas às outras lutas dos povos quilombola, definindo assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (DCNEEQ).

As Diretrizes hoje representam uma demanda histórica do Movimento Negro e Quilombola e é um marco legal, cuja base se dá na Lei 10.639/2003 e 11.645/2008, ou seja, cumprir o que está estabelecido nas Diretrizes faz parte de uma demanda de toda a educação brasileira, visto que a temática étnico- racial encontra-se normatizada na legislação federal nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, especialmente, nos artigos 26 A e 79B, conforme mencionado anteriormente.

Uma questão muito pertinente a considerar é a abrangência dessa modalidade de educação, pois, contempla as comunidades rurais e urbanas em suas diversas formas de produção da existência, e conforme aponta a Resolução 08/2012 Art. 1º:

IV- deve ser ofertada por estabelecimentos de ensino localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas, rurais e urbanas, bem como por estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas; (BRASIL, 2012).

São determinações que contemplam os diversos níveis e modalidades de educação, por se tratar de uma temática que contempla sujeitos de direitos em todas as suas especificidades, campo, cidade, criança, adolescente, adulto, pessoas com Necessidades Educativas Especiais. Pensar a produção da vida e o mundo do trabalho nas comunidades.

Em relação à realidade escolar, é de responsabilidade dos sistemas de ensino a preocupação com questões relacionadas à necessidade de formação docente, material didático, currículo interdisciplinar, Projeto Político Pedagógico contextualizado às questões identitárias, históricas e sociais, temática racial enquanto conteúdo escolar durante todo o ano letivo, debate e construção coletiva de estratégias de combater as manifestações de racismo são enfatizadas nas Diretrizes.

Vale ressaltar que este mesmo dispositivo legal identifica como público alvo dessas ações as escolas quilombolas ou escolas que atendam a estudantes oriundos dessas comunidades, tendo em vista o atendimento em todas as etapas e modalidades da Educação Básica e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, busca dentre outros objetivos, o disposto do Art. 6º I – “orientar os sistemas de ensino e as escolas de Educação Básica da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos”. Vale ressaltar que essas construções normativas são destinadas: Art. 1ª III – “ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica;”.

Porém, é preciso considerar o conceito de quilombo aqui definido, não mais com uma visão escravagista, colonial, mas com um olhar às resistências, aos saberes, à cultura, cujo conceito ganhou nova semantização no campo político e do direito, reconhecido por meio da autoatribuição, atualmente passando a ser

considerado sob a determinação do Decreto 4.887 de 20 de novembro de 2003, presente nas DCNEEQ Art. 3º, (BRASIL, 2012).

Considerando tais características, as DCNEEQ apontam para a necessidade de atuação de professores e professoras pertencentes às comunidades, visto que o sentimento de pertença àquela realidade produz um significado maior para quem ensina e para quem aprende, onde possam ser planejadas e implementadas ações curriculares que considerem as diferentes dimensões da formação humana e que se reconheçam as diferentes formas de conhecimento.

Além disso, o professor e a professora, sendo ele e ela da comunidade ou não, deve contribuir para a construção de formas de participação coletiva no cotidiano das escolas, especialmente na luta pela continuidade da memória, da história oral e o fortalecimento de identidades. Cumprindo assim com uma importante questão: o do direito dos estudantes de se apropriarem dos conhecimentos tradicionais e formas de produção da comunidade.

É imprescindível pensar a Educação Escolar Quilombola no contexto das políticas afirmativas de reparação, tendo em vista a histórica invisibilidade do povo negro nos espaços escolares, assim como a visibilidade estereotipada, segregadora e excludente. Nessa perspectiva, a implementação do que preconiza a Lei 10.639/2003, é ação essencial nesse processo levando em consideração a importância do disposto no Art. 35 das DCNEEQ. Essa importância reside na estruturação de currículos que reconheçam a história, os sujeitos e culturas, os modos próprios de vida, as lutas e a identidade. Visto que:

o currículo representa assim, um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribui para a construção de identidades sociais e culturais (MOREIRA, 2008, p 28).

De acordo a Lei supracitada, em seu Art. 50, A formação inicial e continuada dos professores para atuar na Educação Escolar Quilombola deverá:

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

- II - quando for o caso, também ser ofertada em serviço, concomitante com o efetivo exercício do magistério;
- III - propiciar a participação dos graduandos ou normalistas na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos currículos e programas, considerando o contexto sociocultural e histórico das comunidades quilombolas;
- IV - garantir a produção de materiais didáticos e de apoio pedagógico específicos, de acordo com a realidade quilombola em diálogo com a sociedade mais ampla;
- V - garantir a utilização de metodologias e estratégias adequadas de ensino no currículo que visem à pesquisa, à inserção e à articulação entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas em seus contextos sócio-histórico-culturais; (BRASIL, 2012).

Faz-se relevante reafirmar que nesse processo de formação, não pode ser ignorado o acesso às temáticas de relevância social para as comunidades com uma discussão não estereotipada dos processos históricos de lutas e resistências, das conquistas e desafios próprios das populações negras rurais e urbanas. A garantia da formação é prevista como uma responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, em conformidade com as leis vigentes, sem perder de vista a necessária “superação do racismo, discriminação e do preconceito racial” Art. 51 – IV.

A formação continuada dos professores e professoras em Educação Escolar Quilombola tem grande relevância no cenário nacional. Por meio dela, os docentes poderão superar as lacunas da formação inicial, assim como ampliar seus conhecimentos com o tratamento de especificidades presentes no cotidiano escolar, é relevante também para aguçar a tríade da ação-reflexão-ação, idealizada por Paulo Freire, ressignificando as práticas pedagógicas com um olhar mais crítico sobre a realidade.

Esse processo está indicado no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação para as Relações Étnico- raciais e para o ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana, pois define ações para áreas Remanescentes de Quilombo e prevê a produção e distribuição de material didático específico.

- e) Promover formação continuada de professores da educação básica que atuam em escolas localizadas em comunidades remanescentes de quilombos, atendendo ao que dispõe o Parecer 03/2004 do CNE e considerando o processo histórico das comunidades e seu patrimônio cultural (BRASIL, 2009, p. 60).

É importante considerar que alguns passos foram dados enquanto política pública afirmativa. A questão quilombola está contemplada no Plano Nacional de Educação em vigor, aprovado pela Lei nº 13.005 de junho de 2014, Meta 7 (sete), Estratégia 7. 26 que trata da consolidação das políticas da educação escolar incluindo as comunidades quilombolas na garantia de diversos direitos, como também a oferta de programa de formação inicial e continuada de professores e professoras.

Essa base legal nos afirma que existe um povo que precisa de visibilidade dos debates educacionais, nas salas de aula e nos diversos espaços de formação, um povo que teve a sua história silenciada, mas que não parou de lutar e resistir, de buscar alternativas de visibilidade e de combate ao racismo enraizado no imaginário e materializado nas ações das pessoas e instituições. Nesse sentido, o direito à Educação Escolar Quilombola pública e de qualidade engloba todos os cidadãos e cidadãs que tem na Constituição Federal (CF) de 1988 a sua Carta Magna de possibilidade de enfrentamento democrático.

Assim, “Garantir a educação nestes territórios onde vive parcela significativa da população brasileira, respeitando sua história e suas práticas culturais é pressuposto fundamental para uma educação antirracista.” (BRASIL, 2009, p, 59).

A dívida histórica do Estado brasileiro com a população negra gerou e ainda gera desigualdades e violências, contradizendo a Constituição Federal quando aborda a prevalência dos direitos humanos em seus eixos estruturantes. Por isso, a luta contra o racismo precisa ser contínua, valendo-se de diversas estratégias políticas articuladas, partindo da implementação das normativas já estabelecidas em nível nacional. Estas normativas que regulamentam a política nacional da Educação Escolar Quilombola, estão abordadas de maneira mais geral nos marcos da educação brasileira, como a LDB, as Diretrizes Gerais da Educação Básica, e de maneira específica, nas resoluções, pareceres, decretos e diretrizes vinculadas à educação do campo e às questões étnico- raciais.

O currículo da Educação Escolar Quilombola deve preocupar-se com a gestão e com a formação de professores e professoras, com a visibilidade das construções históricas, culturais, sociais, com o direito à diferença, problematizando as tensões raciais e as disputas ideológicas, econômicas e políticas. Superar o tratamento no campo da pluralidade definido nos Parâmetros Curriculares Nacionais

(PCN, 1997), que não questiona a realidade, é um desafio a ser enfrentado no cotidiano das escolas. O currículo aqui entendido como território em disputa implica nas relações de poder. Nesse sentido, é oportuno enfatizar que:

“Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciemos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos (GOMES, 2012, p. 102).

A obrigatoriedade demarcada na 10.639/2003 aponta para um campo de possibilidades de ressignificação desse currículo, é uma perspectiva contra-hegemônica de se conceber os povos, as culturas e seus legados para toda a sociedade. Tais demandas exigem reconhecimento das diversidades, exigem currículos que conduzam as indagações e ao reconhecimento de diferentes visões de mundo, exige também a efetivação de práticas pedagógicas antirracistas, rompendo com os estereótipos e preconceitos enraizados no imaginário das pessoas.

A Educação Escolar Quilombola não pode prescindir da discussão sobre a realidade histórica e política que envolve a questão quilombola no país. Dessa forma, os sistemas de ensino, as escolas, os docentes, os processos de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica e Superior, ao implementarem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, deverão incluir em seus currículos, além dos aspectos legais e normativos que regem a organização escolar brasileira, a conceituação de quilombo; a articulação entre quilombos, terra e território; os avanços e os limites do direito dos quilombolas na legislação brasileira; a memória; a oralidade; o trabalho e a cultura. (BRASIL, 2011, p 8).

Percebe-se então, que a luta pela educação não estará desvinculada da luta pela terra, saúde, alimentação dentre outras necessidades humanas e sociais pautadas nas estruturas reivindicatórias. Dessa forma, a Educação Escolar Quilombola busca garantir aos estudantes afro-brasileiros o acesso à escolarização nos mais diversos níveis, em estabelecimentos de ensino de qualidade, que

respeitem às diversidades, historicidade e os direitos dos povos quilombolas, *pois, não basta a escola estar no quilombo, o quilombo também tem que estar na escola.*

2.3 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação de professores deve ser pensada “a partir da função social própria à escolarização- ensinar as novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com a nossa vida civil.” (GATTI, 2010, p. 1375). Nessa mesma direção adverte:

“A formação de profissionais para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a estes conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes” (GATTI, p.1375).

A trajetória histórica dos cursos de formação de professores e professoras constituiu seu percurso, passando por alterações ao longo do tempo, na tentativa de atender às demandas formativas pautadas socialmente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9394/96, representa um marco, pois, a partir dela, orientações e ações para o exercício profissional docente foram traçadas. A LDB dá o direcionamento para que houvesse a criação e reformulação de cursos de formação de professores e professoras. Como exemplo disso, Gatti (2010), reforça que por força da Lei supracitada, o parecer 161 sobre a reformulação do curso de pedagogia, as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores (2002), bem como a aprovação das Diretrizes Curriculares para cada curso e licenciatura (2006) foi possível se efetivar.

Apesar das novas resoluções e Diretrizes que estabelecem as normas para funcionamento das licenciaturas. No Brasil, de acordo com Gatti (2010, p. 1358), a formação docente acontece “de modo fragmentado entre áreas, disciplinas e níveis de ensino”, isso dificulta uma formação profissional mais qualificada, de forma que

englobe as especialidades, estudos, pesquisas e extensão, como existe em outros países onde há instituições de ensino superior com esta finalidade.

O Art. 62 da LDB regulamenta as formas de ingresso na carreira do magistério, bem como aponta os processos de formação inicial e continuada, determinando que, “& 1º A União, O Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério.” Dessa forma, a Lei incumbe a todas as instâncias dos entes federados a responsabilidade de assumir a formação dos profissionais docentes. Também nessa direção, o Art. 67 dispõe sobre a definição da forma de ingresso, bem como adverte para a importância da garantia do “aperfeiçoamento profissional, piso salarial, progressão funcional por meio de avaliação de desempenho, período reservado para estudo e condições adequadas de trabalho”.

Tendo em vista o direito de acesso à formação por parte dos profissionais, faz-se relevante indagar-se sobre as políticas de formação, se elas têm contemplado as especificidades da população, ou se têm mantido propostas generalistas, sem levar em consideração às diversidades, buscando assim pensar um sujeito sócio-histórico concreto. “A história tem mostrado que a simples proclamação de princípios, normas, políticas generalistas, não tem garantido os direitos nas específicas formas de viver as diferenças de gênero, classe, raça, etnia, território.” (ARROYO, 2007, p 161).

Diante dessa configuração no marco legal, estudos realizados por Freitas (2007), revelam que as condições as quais os profissionais são submetidos, são historicamente perversas e vêm provocando a degradação e desvalorizando a educação e a profissão docente. Dentre as precárias situações sinalizadas por Freitas (2007, p.1204), está a “má qualidade da formação e a ausência de condições adequadas de exercício do trabalho dos educadores”, provocadas, principalmente, pelo baixo investimento na educação pública em todos os níveis de ensino. As leis que regulamentam a valorização dos profissionais da educação são implementadas de forma extremamente fragmentadas, tanto no que diz respeito ao financiamento da educação básica, profissional e superior, quanto nos processos de formação continuada. Problemas “estruturais” agravam “o quadro de desprofissionalização pela flexibilização e aligeiramento da formação” (p. 1207).

Essas questões sem dúvida interferem na qualidade técnica, teórica, política, cultural e social que estão relacionadas ao fazer pedagógico. Ações movidas por

políticas fragmentadas de formação emergencial, meramente instrumental, sem provocar a reflexão Teoria x Prática para além dos contextos imediatos da sala de aula, geralmente a única alternativa que chega aos municípios de pequeno porte, é a formação pelo ensino à distancia, com mediação de tutores em polos presenciais, e supervisão dos professores e professoras universitários à distancia.

Essa possibilidade formativa, de caráter compensatório, eleva os índices de escolarização dos profissionais, mas reduz as possibilidades de apropriação de diferentes dimensões exigidas no contexto educativo, pois, o seu foco é exclusivamente o desenvolvimento da prática, “em contraposição à concepção de educador de caráter sócio- histórico, dos professores e professoras como profissionais da educação, intelectuais essenciais para a construção de um projeto social emancipador” (FREITAS, 2007, p. 1214).

A garantia da condição do educador sócio- histórico se efetivará na medida em que se promove uma qualidade da formação destes sujeitos, de modo que não reduza a atividades práticas, mas que os capacite para a compreensão das complexas relações forjadas na sociedade e que diretamente irão influenciar na formação das crianças e jovens, público alvo dessa educação. Porém, com as devidas políticas de financiamento, articuladas a uma concepção de educação e de escola de cunho emancipatório, é fundamental que sejam garantidas as devidas condições de trabalho, de gestão, de construção e implementação de currículos democraticamente definidos.

A formação inicial e continuada dos docentes, a partir da LDB, passa a ser pauta de todas as Diretrizes que fundamentam a implementação da Educação Básica, nos seus diferentes níveis e modalidades de ensino. Sendo assim, é importante refletir sobre qual o cenário da formação dos professores e professoras da Educação do Campo e da Educação Escolar Quilombola no Brasil.

Na Educação do Campo, a formação de professores e professoras é abordada na Resolução CNE/CEB nº 03 de abril de 2002, Art. 12. Ao estabelecer a qualificação mínima para o exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos iniciais do Ensino Fundamental. Destarte, o parágrafo único deste mesmo artigo adverte que “Os sistemas de ensino, de acordo com o artigo 67 da LDB desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes.” Com semelhante perspectiva, o decreto 7.352/2010 salienta: “Art. 4º VI - formação

inicial e continuada específica de professores que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo”.

É importante ter presente que a formação do educador do campo presente nos termos legais, contemplam as populações: “os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos”, conforme delimita o Art. 2º do Decreto 7.352/2010. Haja vista que toda base legal da Educação do Campo esteve direcionada aos diferentes povos que nele habita.

Por força dos processos reivindicatórios do Movimento Negro, a Educação Escolar Quilombola, aparece como especificidade nos marcos normativos das políticas educacionais, na Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010 (Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica), que apontam a importância da formação inicial e continuada, definem elementos, critérios para a elaboração dos programas de formação e no Art. 41 apresenta a Educação Escolar Quilombola, uma vez desvinculada da Educação do Campo, requerendo uma pedagogia própria, e conseqüentemente, a formação docente específica.

Essa especificidade é finalmente oficializada com a aprovação da Resolução nº 8 de 20 de novembro de 2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação escolar Quilombola, esta, por sua vez, dedica um capítulo para a orientação das perspectivas de formação de professores e professoras para a atuação na Educação Quilombola.

Evidencia-se, portanto, um avanço no marco legal que referencia a importância da formação de professores e professoras em Educação Escolar Quilombola. Contudo, há que se questionar: como e se essas políticas têm se efetivado?

2.4 EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Embora seja reconhecida a importância da escola nos processos de desenvolvimento da sociedade, esta mesma escola, ao longo dos anos, esteve a serviço de ideologias dominantes. Por isso, “a militância e os intelectuais negros descobriram que a escola tem responsabilidade na perpetuação das desigualdades

raciais” (SANTOS, 2005, p. 22), “funcionando como uma espécie de segregadora informal” (2005, p. 175). Ainda nessa direção, (LARCERT e OLIVEIRA, 2013, p. 33) aponta que “o currículo da escola formal apaga diferenças que lhes são constitutivas, porque não considera as singularidades e as diferenças expressas na cultura em que está inserida”.

Os processos de lutas históricas e reivindicações dos movimentos sociais negros pautaram a denúncia da discriminação racial e do racismo, bem como propuseram ações estratégicas para que se consolidassem as suas políticas de superação, atuando em diferentes estados brasileiros, com vistas ao fortalecimento de uma articulação nacional antirracista.

O racismo e seus derivados no cotidiano e nos sistemas de ensino não podem ser subavaliados ou silenciados pelos quadros de professores (as). É imprescindível identificá-los e combatê-los. Assim como é pungente que todos (as) os (as) educadores (as) digam não ao racismo e juntos promovam o respeito mútuo e a possibilidade de se falar sobre as diferenças humanas sem medo, sem receio, sem preconceito e, acima de tudo, sem discriminação. (CAVALEIRO, 2005, p. 65).

Nesse contexto, a força da legislação federal representa um salto qualitativo no processo de democratização do ensino, no sentido de contemplar a pauta do Movimento Negro no texto da Lei, abrindo caminhos para a reestruturação curricular em diferentes níveis de ensino, bem como a formação continuada dos professores e professoras. Apesar disso, Santos (2005), adverte que a preparação do corpo docente para o trabalho pedagógico com conteúdos relacionados à História e Cultura Afro- Brasileira e Africana não deve se restringir ao aspecto de qualificação, mas que é necessário investir esforços desde a formação inicial: “É fundamental que as universidades já formem seus professores qualificados para uma educação antirracista e não eurocêntrica.” Santos (2005, p.34).

Além da Lei 10.639/2003 já citada anteriormente, a Lei 11.645/ 08, dá a mesma orientação acrescentando a temática indígena no campo da obrigatoriedade de ensino. Estas, respaldadas pela Constituição Federal de 1988, bem como pela LDB 9394/96, reforçam a importância das discussões e ações no tocante às condições históricas dos diferentes grupos étnicos dos quais se constitui a

sociedade brasileira, no tratamento das políticas de garantia de direitos e educação de qualidade. A presença das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana- Resolução nº 1 de 17 de maio de 2004, estabelece orientações e conteúdos em cumprimento ao disposto na Lei 10639/03. Delimitando entre os seus princípios: “consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações de combate ao racismo e a discriminações”, tem vista o cumprimento do disposto:

Art. 2º § 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (BRASIL, 2004).

O trabalho educativo referente às relações étnico- raciais, busca a superação de um pensamento de hierarquização racial atribuído a grupos humanos e disseminado pela ideologia do branqueamento. Para Silva (2007, p. 491) “A nação brasileira se projetou branca” e idealizou a ideia de miscigenação da população por meio da migração europeia, pois, conforme salienta Seyffert (2002) apud Silva, 2007:

a migração europeia teve entre seus objetivos ‘o clareamento da população’ (que também significa ocidentalização), supondo-se que, num processo histórico de mestiçagem fossem prevalecer as características da ‘raça branca’ (SEYFFERT, 2002, p. 37 apud SILVA, 2007, p. 491).

Essa ideologia que se reportava às raças como superior e inferior buscava a categorização das raças por meio de aspectos biologizantes, contando com a ciência para construção desse legado maléfico, e assim, justificar a exploração e exclusão dos tidos como inferior. Por isso,

A eles foi negada a possibilidade de aprender a ler, ou se lhes permitia, era com o intuito de inculcar-lhes representações negativas

de si próprios e convencê-los de que deveriam ocupar lugares subalternos na sociedade (SILVA, 2007 p. 495).

Como se vê, o racismo e o preconceito são uma realidade impregnada no imaginário da sociedade brasileira. Entretanto, é preciso investir esforços no combate destes e de todos os seus derivados. Cabe aqui reforçar o papel da educação na reconstrução de representações ideológicas, enquanto espaço de formação, dando visibilidade à questão racial. Sendo, pois, a educação um espaço de produção de saberes, de difusão cultural, é fundamental que esta favoreça o reconhecimento histórico de diferentes povos no âmbito do currículo e da formação de professores.

A formação de professores é uma temática fundamental na educação e que é alvo de muitas discussões nas Universidades, Institutos e diversos segmentos formais da educação. Todavia, Gomes (2003), sinaliza algumas indagações que devem fazer parte das propostas de formação:

Quais são as principais necessidades formadoras dos/das docentes? Que outros espaços formadores interferem na sua competência profissional e pedagógica? Que temas os/as professores/ras gostariam de discutir e de debater no seu percurso de formação e no dia-a-dia da sala de aula? E que temáticas sociais e culturais são omitidas, não são discutidas ou simplesmente não são consideradas importantes para a sua formação profissional e para o processo educacional dos seus alunos? (GOMES, 2003, p. 169).

As respostas a essas questões permitem uma reflexão sobre as perspectivas formativas que tem chegado até os docentes dos sistemas de ensino. Dentre as fragilidades no tocante à formação dos professores e professoras, segundo esta intelectual negra, é o desconhecimento das realidades em que estes profissionais vão atuar, pois, são transferidos de comunidade para comunidade por questões administrativas, de gestão, ou até mesmo por motivações pessoais, e chegam às comunidades quilombolas sem um conhecimento prévio da realidade histórica, econômica e sociocultural dos sujeitos e do seu contexto.

Esse desconhecimento interfere no currículo vivenciado, visto que, as histórias e experiências sociais, a identidade negra não ganha espaço no processo de ensino- aprendizagem. Diante disso, conteúdos relevantes para a trajetória dos quilombolas deixam de ser discutidos, a exemplo da África, que não é estudada.

Diante dessa realidade, faz-se necessária a inserção da discussão antropológica nos debates propostos quanto à relação cultura e educação nos cursos de formação de professores e professoras, pois, “É por meio da educação que a cultura introjeta os sistemas de representações e as lógicas construídas na vida cotidiana, acumulados (e também transformados) por gerações e gerações.” (GOMES, 2003, p.170). Essas representações, por vezes são marcadas de visões etnocêntricas e estereotipadas no que diz respeito à questão da Cultura Afro-Brasileira, assim como existe a projeção da negatividade, atribuindo adjetivos de inferioridade ao povo negro.

Dessa forma, estas representações são observadas a partir de diferentes espaços e estratégias criadas e veiculadas: livro didático, literatura infanto-juvenil, à própria linguagem escolar disseminada por meio de um currículo oculto que influencia na construção da imagem negra de forma preconceituosa. Vale ressaltar que as questões aqui referenciadas fazem parte de um processo de racismo, tanto no plano material, quanto simbólico que dificulta a valorização positiva da população negra brasileira, que historicamente teve sua trajetória de luta invisibilizada na história oficial.

A educação, na visão de Gomes (2003, p. 170), “é um amplo processo, constituinte da nossa humanização, que se realiza em diversos espaços sociais: na família, na comunidade, no trabalho, nas ações coletivas, nos grupos culturais, nos movimentos sociais, na escola, entre outros”. Esse processo educativo nas comunidades quilombolas tem o papel importante de contribuir com o fortalecimento das identidades, reconhecimento dos modos de viver, valorização da ancestralidade, memória coletiva e cultura da comunidade.

Pensar educação em uma comunidade negra é valorizar os saberes que reafirmam suas raízes, reconhecer os diferentes espaços de aprendizagem e que essa educação fortaleça interesses emancipatórios, reconheça o que as comunidades negras quilombola ou descendentes vêm construindo ao longo da história, fomentar a leitura de mundo com ênfase nas histórias das lutas resistente dos ancestrais, desenvolvendo em seu cotidiano práticas reflexivas para a promoção da igualdade na diversidade. Trata-se de também de romper a subordinação racial enraizada na educação que exclui o povo negro de todas as formas.

É preciso promover o diálogo com a diferença, seja ela de classe, etnia, religiosa, assumindo uma postura política de respeito ao ser social, pertencente a

um grupo cultural de forma a construir a humanização na construção dessa relação com o outro, com suas identidades (plurais), pois, “somos sujeitos de muitas identidades” (GOMES, 2003, p. 171), essas múltiplas identidades são construídas no âmbito da cultura e da história a partir do convívio com diferentes grupos sociais, os quais são tomados como referência.

Apesar de reconhecer as diferentes formas e espaços onde a educação acontece, é importante ressaltar que a escola muito pode influenciar na construção da identidade negra, visto que ela:

também é construída durante a trajetória escolar desses sujeitos e, nesse caso, a escola tem a responsabilidade social e educativa de compreendê-la na sua complexidade, respeitá-la, assim como as outras identidades construídas pelos sujeitos que atuam no processo educativo escolar, e lidar positivamente com a mesma. (GOMES, 2003, p. 171).

A discussão na perspectiva da representação e identidade negra, não propõe “a substituição do paradigma europeu pelo africano” (CHAGAS, 2014, p. 2), isso seria apenas uma mudança de representação excludente para outra, a questão central é oportunizar estudantes e docentes a terem acesso às diversas formas de conhecimento que a humanidade produziu sem hierarquização. Mas, principalmente, abordando a construção positiva do legado africano esmagado da nossa história.

No contexto escolar, é por meio do currículo que valores e crenças, mesmo não expressos nos programas de conteúdos, são transmitidos e assimilados pelos estudantes ao longo dos anos. O formato de escola que temos, pode afirmar ou negar linguagens, saberes e culturas, que fazem parte da realidade dos estudantes. Esses valores podem contribuir com a construção da “identidade negra” a partir de um olhar atento à diversidade étnico-racial, ou contribuir com o processo de negação dessa identidade, ao ensinar aos estudantes os padrões socialmente aceitos, distintos dos elementos socioculturais e estéticos, que os constitui enquanto pessoa.

A escola, como parte de um processo educativo que deve afirmar os valores que promovam a emancipação das pessoas, “uma escola que se faça com o povo e para o povo” (FETZENER, 2010, p. 90) e que, baseada nessa visão, dialogue com as identidades como parte do processo de sua democratização. Contrapondo-se aos

preceitos da educação “bancária” que propõe “fazer depósitos de conteúdos tidos como verdadeiros, para que passivamente sejam assimilados e resulte na adaptação do homem ao mundo” (FREIRE, 1987, p. 38).

A crítica à educação “bancária”, é justamente no sentido de se construir um educação problematizadora, cultural e historicamente referendada, por meio do diálogo, do engajamento com a realidade, considerando os saberes dos estudantes e comunidades, não na verticalidade, o que requer compreensão de que não há uma verdade, uma cultura, uma identidade, mas todas estas nos plurais.

Nessa direção, a negritude é vista como negociação do espaço de luta.

Para Hall, construímos nossas subjetividades nas negociações que realizamos com as representações da cultura, o que significa que até mesmo as subjetividades estão sujeitas a um embate em torno do significado.. desde a produção dos artefatos culturais até as representações que lhes são associadas, as identidades produzidas a partir de tais representações. (ZUBARAN, WORTMANN, KIRCHOF, 2016, p. 18).

Diante dessa análise, percebe-se que a identidade é sempre resultado de uma construção, o sujeito não está preso a um perfil identitário, ele transita múltiplas identidades. A escola precisa estar atenta a isso, pois, as lutas revelam o caráter político da representação da cultural e elas são travadas nas mais diversas esferas da sociedade contemporânea.

Desse modo, entende-se que a escola, com toda a sua organização em tempos, espaços, currículos, práticas pedagógicas e avaliação, pode ser considerada, como espaço que influi na construção da identidade negra de acordo com o olhar que a esta é lançado: de valorização ou de segregação (GOMES, 2003 p. 172).

A educação destinada aos negros e negras do campo, deve ser construída pelos sujeitos que a compõe, respeitando os princípios da memória coletiva, das experiências e dos saberes acumulados por seus ancestrais no processo educativo, bem como pautar a cultura quilombola enquanto conteúdo escolar.

A escola, nesse sentido, assume um papel de formadora de sujeitos promovendo, conforme o Art. 17, “II- a articulação entre os conhecimentos científicos, os conhecimentos tradicionais e as práticas socioculturais próprias das

comunidades quilombolas, num processo educativo dialógico e emancipatório;” (BRASIL, Resolução 08/2012). Obedecendo aos princípios da “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”, conforme resolução 08/2012.

Por isso, é necessário o reconhecimento das histórias de vida e do lugar por meio do processo de escuta das pessoas mais velhas, reconhecendo sua importância e função social de lembrar para os jovens a sua história (Bosi, 1979), de onde vieram e toda a trajetória de vida daqueles que construíram, resistiram e se enraizaram dando origem às comunidades. Para Bosi (1979), na velhice, as pessoas tornam-se a memória da família e da sociedade, pois, têm uma memória social atual mais contextualizada. Esse processo de escuta nas comunidades negras rurais é de fundamental importância, pois os registros orais de geração para geração possibilitam a continuidade da sua dinâmica histórico- cultural.

A atenção às narrativas do cotidiano das pessoas está prevista como um dos princípios da educação para as relações étnico- raciais quando enfatiza a importância da valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, bem como o “Registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como em remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais.” (BRASIL, 2006). Tendo em vista a importância da história oral no sentido de trazê-la para dentro da comunidade e extraí-la de dentro da comunidade (Costa e Gracioso, 2015). Por meio da História oral aspectos das experiências vividas, em diferentes circunstâncias adquirem sentido social.

É importante refletir também sobre como tem sido lidar com as questões raciais presentes nos próprios corpos dos estudantes, sendo que estes podem ser considerados como suportes identitários. Para Gomes (2003, p. 173), tais questões influem “na maneira como o negro se vê e é visto pelo outro”. Pensando nesta dimensão estética, a autora adverte para a necessidade de inserção da simbologia do corpo e cabelo negro como temática da formação docente, tendo em vista ser este um aspecto que suscita sentimentos de inferioridade e exclusão, pois, “as experiências de preconceito racial vividas na escola, que envolvem o corpo, o cabelo e a estética, ficam guardadas na memória do sujeito”. Ou seja, marca a vida das pessoas profundamente, mesmo que passe por processos formativos e de autoafirmação, os resquícios não saem da memória.

O ensino e a aprendizagem envolvem o tratamento das identidades, respeito aos modos de ser e de viver de diferentes povos, a compreensão dos contextos culturais, não em busca de uma adaptação dos considerados diferentes, mas de conceber as respectivas especificidades dos sujeitos coletivos que integram o contexto educacional, levando em consideração que:

“A educação das relações étnico- raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais” (SILVA, 2007, p. 490).

Ensinar e aprender abrangem também a transmissão de valores, visões de mundo apreendidas e que são carregadas de intencionalidades. Na educação das relações étnico- raciais, é imprescindível tratar pedagogicamente as questões e tensões raciais, problematizar sobre o “mito da democracia racial” e analisar criticamente as estruturas e relações de poder em que as desigualdades sociais se materializam. Isto porque, historicamente “Somos oriundos de uma formação que atribui, aos brancos, aos europeus, a cultura que dizem clássica, pois permanece no tempo, desconhecendo-se culturas dos povos não europeus que também têm permanecido no tempo (SILVA, 2007, p. 500)”.

CAPÍTULO III: APRESENTANDO O CAMPO

Neste capítulo, a ênfase será dada aos estudos da realidade local da comunidade quilombola Lagoa do Curralinho, Serrinha- BA, com base em dados coletados em documentos, articulados às memórias e histórias que constituem uma identidade coletiva, refletida pelas narrativas das pessoas mais velhas, tidas como “guardiãs da memória”.

No processo de ensino e aprendizagem, é fundamental que os estudantes sejam considerados sujeitos da sua formação, visto que a educação se evidencia como prática social e indissociável dos interesses dos seus atores e atrizes. Dessa forma, faz-se relevante que a escola do campo, tendo em vista seus princípios e fundamentos, esteja “política e ideologicamente vinculada à história, à cultura e às

causas sociais e humanas dos sujeitos do campo” (KOLLING, 1998, p. 13), pois, cada sujeito é singular, assim como é o lugar em que este se insere.

Nesse sentido, o educando deve sentir-se parte do lugar em que convive: a escola, a comunidade, os processos de produção de vida por meio do trabalho, vinculando todo valor simbólico das dimensões e relações econômicas, sociais, culturais, geográficas e políticas aos processos identitários que os constitui enquanto pessoa, reconhecendo a importância dos processos educativos existentes para além dos muros da escola.

Esse espaço do campo é socialmente produzido pelos sujeitos que dele fazem parte, um lugar de cultura, de produção de vida e de conhecimento. É também um espaço de luta por políticas públicas que atendam os direitos constitucionais e às necessidades da população.

a) Serrinha- BA

Antes de tornar-se município, Serrinha era uma fazenda que fazia parte da região denominada “Sertão dos Tocós”, nome cuja referência está relacionada a um grupo indígena que povoou o local fugindo do litoral da Bahia. Conforme aponta o histórico do município presente no Plano Municipal de Educação (Lei Nº 1104/2016).

O Topônimo "nome" Serrinha, é originado da denominação das pequenas serras, existentes nas proximidades da cidade. Serrinha é um município brasileiro pertencente à região nordeste do Estado da Bahia, que fica a 173 km da capital Salvador e possui uma área de aproximadamente 568, 405 km², sua população é de 76.762 habitantes, segundo consta na pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010). Com latitude de 11°39'51 ao sul e longitude de 39°00'27 a oeste, com altitude de 379 metros, acima do nível do mar, faz parte do Território de Identidade do Sisal (SERRINHA, 2016, p. 19). Serrinha limita-se com os municípios de Conceição do Coité, Barrocas, Biritinga, Teofilândia, Lamarão, Ichu e Candéal.

FOTO 1: Mapa de Serrinha- BA

Fonte: Imagem do Google (2019).

Serrinha tem sua economia formada pela indústria, agricultura e serviços. A agricultura acontece com base em pequenas plantações familiares com roças de milho, feijão, mandioca e pequenas criações de gado. A maior renda local vem do poder público: empregos na Prefeitura Municipal e Órgãos Públicos Estaduais e Federais. Um destaque que podemos dar para o aspecto econômico da cidade de Serrinha são as feiras livres, uma que ocorre aos sábados e outra que ocorre às quartas-feiras.

FOTO 2: Praça Luiz Nogueira- Serrinha- BA

Fonte: Imagem do Google (2019).

Na Feira Livre que acontece aos sábados são vendidos produtos plantados e cultivados na agricultura familiar oriundos de áreas irrigadas e hortas comunitárias do município e adjacências, como também produtos que resultam das pequenas criações de bovinos, suínos, caprinos criados nas pequenas propriedades rurais locais. Na feira de quarta recebemos a visita de pequenos comerciantes, proprietários de microempresas de confecção. Essa é uma cultura que vem desenvolvendo economicamente o Município de Serrinha- BA.

A Existência da escravidão na região é destacada no trabalho de Dissertação de mestrado de Ana Paula Carvalho Trabuço Lacerda (LACERDA, 2008, p. 24) que ressalta a “atuação de sujeitos históricos que lutam por suas “visões de liberdade” num ambiente conflituoso, dinâmico e com transformações constantes” p. 26. Em seus estudos, aponta uma tabela de posse de terra do período (1868-1888), quando Serrinha ainda era uma freguesia e cujos proprietários declararam possuir escravos. A autora constata a existência de escravos trabalhando na construção da estrada de ferro que atravessa o município, inaugurada em 1888. A Linha Férrea no contexto nacional era considerada como parte importante para o desenvolvimento econômico, sinônimo de modernidade e desenvolvimento tecnológico. A autora alerta:

Apesar do pequeno número de fontes para análise, é importante notar a presença escrava dentre os trabalhadores da construção de prolongamento da estrada de ferro... a escravidão e o espaço do trabalho ferroviário em Serrinha não se relacionam de forma antagônica (LACERDA, 2008, p. 45).

FOTO 3: Estação Ferroviária de Serrinha- BA

Fonte: imagem do Google (2019).

A escritora adverte sobre as negociações estabelecidas no cotidiano para a conquista da liberdade, enquanto possibilidades encontradas de resistência. No entanto, reafirma outras formas de resistência como as fugas e a formação de quilombo, apresentando no apêndice do seu trabalho, algumas aproximações históricas sobre o Quilombo da Flor Roxa, localizado na Serra do São Caetano, proximidades do atual povoado de Bela Vista.

Há uma ausência de fontes documentos, estudos sobre os Quilombos no município de Serrinha, assim como se evidencia essa realidade em diversas regiões. Fato é que a história oral e memória coletiva das comunidades assim como a influência da cultura africana, jamais passam despercebidas. São expressões diversas que permitem a existência de uma identidade e ancestralidade africana viva como, capoeira, samba de roda, religiosidade, os batuques.

Estes elementos, aliados à memória histórica local, têm favorecido o ressurgimento das lutas pelo reconhecimento da reminiscência quilombola em todo o país, pois, há um crescimento nos números de comunidades certificadas, sendo que a Bahia lidera o ranking nacional com o maior número de comunidades, conforme quadro a seguir.

QUADRO 1: Comunidades Quilombolas Certificadas

Brasil	Bahia	Território do Sisal	Município de Serrinha
3.271	797	20	1

Quadro elaborado pela autora com informações atualizadas pela Portaria nº 34/2019 do DOU 18/02/2019.

A respeito dessa comunidade oficialmente reconhecida como remanescente quilombola, a Comunidade Lagoa do Curralinho, Serrinha- BA, se estabelece esse trabalho de pesquisa.

b) A Comunidade Quilombola Lagoa do Curralinho

Cercado de cajueiros e licurizeiros, Lagoa do Curralinho constitui-se em uma comunidade rural do município de Serrinha, sendo uma comunidade predominantemente negra, traz os resquícios da ausência das políticas públicas que historicamente afetou a população do campo.

A comunidade Lagoa do Curralinho, situada à 14 km da sede do município de Serrinha- BA, tem como atividades econômicas principais a agricultura familiar com o cultivo periódico de milho, feijão e mandioca, prática comum na Região Sisaleira, de acordo com as questões climáticas, também é desenvolvida a criação de animais de pequeno porte.

O acesso à comunidade se dá através da BR 116 Norte, que liga o município de Serrinha à Feira de Santana, às margens da ferrovia, através do Povoado Isabel. Lagoa do Curralinho tem em seu entorno os povoados de Isabel, Saco do Moura, Fazenda Lírio e Levada. Possui energia elétrica e água da rede pública. Porém, o acesso à água durante os longos períodos de estiagem é garantido através das cisternas para o consumo humano de 16 mil litros, presentes na maior parte das residências, de forma a contribuir para a convivência com a seca na localidade.

A comunidade foi certificada como quilombola no dia 14 de agosto de 2017, através do processo nº 01420. 014771/2017-18, registro nº 2.536 fl 157, tendo o processo de reconhecimento iniciado em 13 de novembro de 2014. Segundo Resolução 08 de 20 de novembro de 2012, Art. 3º, os quilombos são “I – os grupos

étnico-raciais definidos por autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica”. Dessa forma, uma das funções da Fundação Cultural Palmares é formalizar a existência destas comunidades, assessorá-las juridicamente e desenvolver projetos, programas e políticas públicas de acesso à cidadania. Vale ressaltar que, segundo a Fundação Cultural Palmares, das 3.018 comunidades certificadas até outubro de 2017, a grande maioria está localizada no estado da Bahia, que no universo de 690 comunidades identificadas, 508 comunidades já foram reconhecidas (FUNDAÇÃO PALMARES, 2017).

A partir do diálogo com lideranças locais, foi evidenciado que o Movimento Negro do município de Serrinha- BA e o Movimento de Mulheres Negras Dandaras do Sisal, têm dado suas contribuições no sentido de trabalhar positivamente a história de lutas e resistências do povo negro, como forma de manter viva sua memória, história e cultura, como criação de espaço para a formação política de lideranças comunitárias.

Quanto ao aspecto religiosidade na comunidade Lagoa do Curralinho, existe uma predominância das igrejas cristãs evangélicas, onde se concentram dois templos, os católicos da localidade participam de celebrações nos povoados e fazendas vizinhas, como na fazenda Isabel e Saco do Moura. Há também a presença de uma rezadeira, conhecida por sua familiaridade com as plantas, para o uso em benefício de diversas questões de saúde, muito procurada constantemente enquanto liderança local.

Os modos de vida mantidos pela população nesta comunidade retratam uma simbologia de luta por direitos sociais, entre os quais, o direito à educação. É uma realidade local o trabalho com formas de expressões artísticas, como a existência de um grupo de dança constituído por mulheres e meninas intitulado “Dandaras”.

Para compreender melhor a história da comunidade, recorreremos à pesquisa realizada no âmbito da Especialização em Educação do Campo, referendada por Martins (2019), considerando a realidade da comunidade sob a ótica da narrativa dos moradores mais velhos, tendo em vista que “A memória onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e futuro.” (LE GOFF, 1992, p. 477).

As narrativas foram construídas a partir de rodas de conversa realizadas como vivências definidas em permanente diálogo com os integrantes da escola e da

Associação comunitária local, com o objetivo de possibilitar aos estudantes o conhecimento sobre a sua comunidade, a partir de relatos e memórias de vivência das pessoas mais velhas e lideranças locais que pudessem contribuir para o estabelecimento dos elos entre passado e presente com perspectivas futuras na comunidade. As rodas de conversa provocaram algumas reflexões sobre a percepção do lugar a partir do olhar dos moradores mais velhos. Permitiu também a aproximação entre a pesquisadora e os sujeitos envolvidos, bem como a possibilidade de tornar acessível à memória coletiva da comunidade para novas gerações.

A Roda de conversa como técnica de pesquisa foi escolhida devido ao fato de ser “uma forma de se trabalhar incentivando a participação e a reflexão”, por meio dela busca-se “construir condições para um diálogo entre os participantes através de uma postura de escuta e circulação da palavra bem como com o uso de técnicas de dinamização de grupo” (AFONSO, SILVA E ABADE, 2009, p. 19).

A utilização dessa técnica possibilita o cumprimento do disposto nas Diretrizes Curriculares da Educação para as Relações Étnico- Raciais que determina que os sistemas de ensino e estabelecimentos da Educação Básica devem providenciar: “Registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como em remanescente de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais.” (BRASIL, 2005, p. 20).

FOTO 04: Sr. Virgílio Alves dos Anjos, Fazenda Lírio, 101 anos (morador mais velho da região).



FONTE: imagem – acervo pessoal (2019).

Ao chegarmos à residência do entrevistado (pesquisadora, estudantes do 4º e 5º anos, equipe gestora e representante da comunidade) para iniciar a roda de conversa, houve a apresentação das pessoas presentes e do objetivo da atividade. O Sr. Virgílio nos recepcionou de forma muito cordial em sua residência, se identificou como natural do município de Santa Bárbara e que veio para a região aos 6 (seis) anos de idade, juntamente com seus pais.

Ao falar sobre a sua história de vida e da sua família, o Sr. Virgílio relatou sobre como era a comunidade nos tempos de infância e seus primeiros moradores. A saber:

Tudo aqui era mata trancado, não tinha nada aqui aberto, só tinha duas casas no Saco do Moura, na Isabé e no Currálinho...aqui não tinha justiça, a justiça daqui era só um homem de Serrinha que fazia testa com os moradores daqui do currálinho que foi daquele povo que diz que foi dos cativeiro...Daí pelo mundo, do outro tempo, quando tinha qualquer dúvida, dizia: vá dizer à Pedro Moço que resolva lá, não tinha negócio de advogado, nem isso não (ANJOS, 2017).

Podemos verificar nessa fala que o Senhor Virgílio, como um dos primeiros habitantes da região, apresenta a realidade territorial como um local pouco povoado até 1920, ano de sua chegada.

eu cheguei aqui com 6 anos de idade, mais meus pais, que era de Santa Bárbara...tinha o Currálinho de finado João Ferreira, Margarida na Isabé e Alfredo no Saco do Moura, mas não essa esse Saco do Moura aqui não, era outro mais alí lá pro caminho de Lamarão (ANJOS, 2017).

Dessa forma, ele relata quais os moradores conhecia na época da sua chegada e como era a relação com a justiça. É possível perceber a presença de negros fugidos na região pesquisada quando ele diz: *moradores daqui do currálinho que foi daquele povo que diz que foi dos cativeiro*. Contudo, ele não mencionou detalhes, quando foi perguntado se já ouviu dos seus antepassados relatos sobre a existência de negro fugido na região, ele disse que “não sabia ou não tinha

alcançado” (ANJOS, 2017), sendo assim, o silêncio foi respeitado pelo grupo. Sua fala também retrata uma possível existência de mecanismo de controle social, através do “homem de Serrinha”, que era influente no povoado.

Segundo Fraga e Albuquerque (2009), o termo quilombo ficou no imaginário popular com a referência de local isolado, agrupamentos de escravos fugidos, rebeldes, locais distantes das cidades, comunidades exclusivamente de negros. A partir desses conceitos, podemos associar o fato do Sr. Virgílio mencionar “o povo que diz que foi dos cativoiro”.

O desconhecimento ou silenciamento quanto aos detalhes sobre a existência de quilombo na região dificulta a compreensão mais aprofundada sobre a organização territorial e histórica das comunidades. O silêncio dele pode ter existido em decorrência do desconhecimento sobre o assunto, ou da própria repulsa criada em relação à questão, uma estratégia de sobrevivência, o esquecimento.

Quando continuamos a conversa sobre o crescimento da comunidade, ele ressaltou que:

minha fia, tu pensa que eu tô sabendo, naquele tempo a gente não saia de casa, os pais só explicavam aos filhos o que era pra trabalhar na roça, não dava essas explicações que tem hoje, era tudo criado galinha no pé de pinto, ou pinto no pé da galinha(ANJOS, 2017).

Depoimento este que explicita certa hierarquia familiar que dificultava a obtenção de maiores informações por parte dos filhos e da geração mais nova. Assim como também pode representar uma estratégia de silenciamento diante da abordagem de assuntos que considerava sensível. Dessa forma, o grupo respeitou a resposta do entrevistado, não insistindo no tema.

Era necessário discutir sobre um assunto de suma importância à vida: o trabalho. Este que é um princípio educativo que está na gênese da educação do campo e precisa ser problematizado enquanto elemento integrante o processo educativo, tendo em vista que “O trabalho forma/produz o ser humano” (MOLINA e JESUS, 2004, p. 20). Essa dimensão que também é coletiva inclui vínculos em determinados processos produtivos e requer sentimento de pertença. Na medida em que a conversa foi avançando, foi introduzido o tema trabalho:

Trabalhava na enxada. Plantava mandioca, feijão, milho, tudo que a gente entendesse de plantar.. não tinha máquina pra arar terra, não tinha nada.. os pai trabaiava e os fi tudo tinha que trabaiar. Quando era pra culhetar, aquela pessoa que tinha dizia: “oia, amanhã vou rancar meu feijão”, ajuntava todo mundo e ajudava ele. Botava aí no terreiro, fazia aqueles moleques, empilhava, quando secava que tava enxuto, bom de bater, vinha aquele povo, sortava aí no mei do terreiro, ajuntava e picava o cacete. Batia todo, soprava, biatava. Aí guardava. Se fosse pra guardar, guardava, se fosse pra vender um saco, vendia (ANJOS, 2017).

Durante essa conversa, ele explicou o que era um batalhão para as pessoas ali presentes, como funcionava, os cantos de trabalho que sempre faziam parte da cultura.

O batalhão a gente dizia assim:

-Amanhã eu quero limpar uma terra, e quero digitório.

-Que hora é?

Dizia: num sei que hora, o porco ta aí no chiqueiro,

-Mata o porco que nois vem.

Quando dava meia noite, o foguete subia, lá vem! danava cantano, matava o porco. Picava o pau, se fosse pra fazer duas, três, ou quatro tarefas de terra, fazia. 20, 30 40 pessoas. Ah, nois cantava demais.

Com este depoimento, percebe-se uma forte presença da cultura ligada ao trabalho do campo, a exemplo dos cantos de trabalho, batatas de feijão e de milho, dos batalhões, raspa de mandioca, boi roubado, 5 horas, trabalhos realizados de forma coletiva e solidária nas propriedades das famílias. Os cantos de trabalho são tradições da cultura popular transmitidas oralmente.

são manifestações que marcam atos cotidianos da vida comunitária e acompanham as atividades produtivas manuais, rurais ou urbanas, coletivas ou individuais de diversos povos em todo o mundo e das mais variadas profissões (SANTANA, 2017, p.198).

“A gente estuciava um boi, como aquelas passagem de reza, um cantava aqui, outro catava ali, rodava a roda toda, cantando” (ANJOS, 2017). Nesse momento, pedimos para que ele cantasse uma música, mas disse que não podia por causa da voz.

O “boi” a quem o entrevistado refere-se, é o boi de roça, elemento integrante dos cantos de trabalho, que estavam atreladas aos processos produtivos do campo, onde numa perspectiva de solidariedade e pensamento comunitário, sempre presentes no cotidiano das comunidades rurais, eram realizadas atividades coletivas envolvendo diversas etapas de produção, desde a preparação da terra, até a colheita.

Contudo, conforme apresenta Santana (2017), com o processo de modernização da agricultura e o crescimento do êxodo rural, essas tradições têm passado por declínio, visto que “Perderam sua função social para os mais jovens que viam nas metrópoles, a “terra prometida”, e rejeitavam as suas tradições e reminiscências ancestrais associando-as à pobreza e ao atraso.” (SANTANA, 2017, p.200).

Era pertinente também saber como era a realidade educacional, se havia alguma escola ou de que forma era possível aprender ler ou escrever, por isso, alguns presentes questionaram-no sobre o assunto, obtendo a seguinte resposta:

A escola do outro tempo aqui era na roça, pegava o ABC, todo mundo ia ler aquele ABC (juntava todo mundo em uma casa e uma pessoa ensinava)...não tinha esse negócio de estudar muito não. Eu era pra ser uma pessoa pra saber ler e fazer tudo, agora, porque que eu larguei de estudar? quando eu estava estudando, já estava fazendo meu nome, aí minha mãe ficou trabalhando sozinha pra dá dicumê a gente, aí eu disse, não. Fui trabalhar pra ajudar minha mãe arrumar o dicumê da gente. Mas graças a Deus, com esse pouco saber que eu tenho, eu conheço muita gente, tenho amigos, meus amigos, Deus já levou um bocado..., eu tô aqui (risos) (ANJOS, 2017).

Percebe-se a partir desse relato que não havia oferta de educação institucionalizada no campo, os processos de escolarização se restringiam a decodificação de palavras e a escrita do nome a partir do alfabeto, a quem chama de ABC, único material disponível na época. As aulas aconteciam nas residências e era necessário andar muitos quilômetros para chegar até o local.

No que diz respeito ao fato do entrevistado deixar de estudar para trabalhar, ele relata que isto se deve ao falecimento do seu pai, quando ainda era muito jovem. Dando continuidade, os estudantes que também tinham seus roteiros de questões, perguntaram sobre as brincadeiras da época da sua infância, sobre esse quesito se fez a seguinte descrição:

“era aquelas brincadeiras respeitadas, ajuntava aquela meninada toda fazia casa de pindoba, depois nós saía pra visitar a casa de um ao outro, fazia comida. Hoje eu tenho muita saudade daquele tempo, da brincadeira daquele tempo” (ANJOS, 2017).

O diálogo continuou, mas agora direcionado para os costumes relacionados ao vestuário.

A roupa daquele tempo era camisolo, os home fazia aquelas caçola..(risos)..as mulheres vestia tudo...não existia dessas calcinha que tem hoje não,...naquele tempo não se via uma mulher com perna de fora. Meu pai era ferreiro, era pedreiro e era alfaiate, tudo ele fazia, quando foi um dia, ele tava conversando com compadre dele, minha irmã mais velha foi passando e tava com o vestido rasgado nas costas, quando foi mais tarde, ele chamou: Anecreta, você viu que tava com vestido rasgado, porque você passou amostrando sua pele? deu uma surra de reio que ela morreu com o sinal do reio (ANJOS, 2017).

Nesse caso, é fundamental colocar em debate as relações de gênero historicamente estabelecidas, pois:

A submissão à figura do pai autoritário, [...], é um dos reflexos do conteúdo da ideologia do patriarcado, extensivo ao espaço do trabalho na roça, onde a figura do pai-patrão se confundia com a dos feitores das fazendas e empresas (SILVA, 1997; ANDRIOLLI, 2006 apud SILVA, 2010, p.17).

Esse conteúdo presente nas linguagens, na forma como a sociedade julga a mulher como “portadora de culpa”, revela o conformismo como palavra de ordem nas situações de opressão enraizadas e que coloca a mulher em uma condição de subalternidade. A resposta do entrevistado que inicialmente gerou risos, tornou-se em silêncio e preocupação por parte dos estudantes sobre a forma como a mulher era tratada.

As crianças também perguntaram sobre o que ele mais gostava de fazer quando era pequeno, ele atentamente respondeu que “gostava da brincadeira, montar a cavalo, fazer brinquedo, fazia aquelas casinhas, aquela união um com o

outro”. Nesse momento ressaltou que toda brincadeira era muito respeitosa e que parou de montar a cavalo aos 98 anos de idade.

Dando prosseguimento a roda de conversa com o Sr. Virgílio, foi a vez de falar sobre as formas de tratamento das doenças, tendo em vista o difícil acesso aos serviços públicos de medicina especializada. Com relação a essa temática, foi explicitado que “o tratamento com as doenças era feito pelas folhas do mato, pra tudo tinha um chá. Tinha os mais velhos que tinha aquele dote de fazer aqueles remédios com as folhas do mato” (ANJOS, 2017). Nesse instante, a filha do Sr. Virgílio que também acompanhava a conversa, ressaltou que ele também sabia fazer remédios, e com certa timidez acrescentou alguns nomes como lambedor pra gripe com juá, pau ferro.

FOTO 05: Visita ao Sr. Virgílio Alves dos Anjos, Fazenda Lírio



Fonte: Imagem- acervo Cleonice B. Freitas, fazenda Lírio (2017).

Os saberes socializados durante a roda de conversa foram de grande relevância para que todos pudessem conhecer melhor história do lugar, assim como a história e trajetória de um dos moradores da comunidade que possui muitas experiências vivenciadas e guardadas na memória. Durante a roda de conversa, era possível captar em que momento o entrevistado se aprofundava no assunto, ou encerrava sem muitas explicações. Não houve monopólio da fala, todos os segmentos presentes participaram com perguntas e comentários.

O clima descontraído facilitou a interação entre os participantes. Os estudantes interagiram de forma significativa com o entrevistado, fazendo

questionamentos, tirando dúvidas, escutando-o atentamente com um clima de respeito e atenção. Foi uma sequência de atividades que dinamizaram os processos educativos para além dos muros da escola. Caminhar pela comunidade foi um exercício de muitas percepções e compreensões das palavras ditas pelos entrevistados. O silenciamento foi respeitado, evitando qualquer tipo de constrangimento durante a conversa.

As histórias contadas durante a roda de conversa contribuíram com a aquisição de informações sobre o local em que vivem os estudantes, a partir de relatos de memória com elementos que constituem a identidade local, considerando os saberes e valores ancestrais, para que as crianças pudessem construir referenciais positivos e conhecer melhor sua comunidade e região.

c) A Escola Municipal Santo Antônio

Como o foco deste trabalho esteve direcionado ao espaço escolar, a Escola Municipal Santo Antônio, localizada na comunidade quilombola denominada Lagoa do Curralinho foi tomada por referência. O histórico da escola relata que esta foi fundada no ano de 1989, pela professora Maria Domingas da Cruz Souza, construída em um terreno cedido pelos seus pais. De acordo com Livro de Atas e Resultados Finais, a escola atendeu em 2016 um quantitativo de 132 alunos da Educação Infantil, Pré - escola, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), funcionando durante os turnos matutino, vespertino e noturno. Em 2017, apesar de continuar com a Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e EJA, a organização foi modificada.

A Escola Santo Antônio ficou como sede do Polo, funcionando no turno matutino com as turmas da Creche em turno parcial- 15 alunos, 3º ano- 18 alunos. No turno vespertino, 4º ano- 18 alunos, 5º ano 22 alunos, e no noturno com a Educação de Jovens e Adultos EJA - 15 alunos. A Escola São Bernardino, localizada no povoado de Saco do Moura, está funcionando como anexo e atende aos estudantes de Pré-Escola I e II- 24 alunos, 1º e 2º anos- 20 alunos. O número total de alunos entre sede e anexo é de 132. Os dados acima descritos foram obtidos na Secretaria da escola, através dos livros de atas de resultados finais e dos mapas de matrícula apresentados pela diretora da Unidade Escolar (SERRINHA, 2017).

No ano de 2018, contexto de finalização deste trabalho de pesquisa, a Secretaria Municipal de Educação desenvolveu um reordenamento da rede, alterando as formas de funcionamento de algumas escolas, especialmente as do campo.

A Escola Santo Antônio, público alvo deste trabalho, foi contemplada nesta reorganização, apesar dos processos de tensões e resistência da comunidade, as mudanças aconteceram. Dessa forma, a Escola Santo Antônio passou a funcionar apenas com a Educação Infantil: Creche (turno integral) e Pré-Escola (turno parcial).

FOTO 6: Escola Santo Antônio, Comunidade Lagoa do Curralinho.



Fonte: Imagem – acervo pessoal (2017).

A Unidade, possuía uma infraestrutura distribuída em 2 (duas) salas de aula, uma pequena secretaria, três banheiros: um masculino, um feminino e um ampliado com chuveiro na tentativa de atender às necessidades de acessibilidade, um pequeno depósito, uma cozinha, uma área coberta, um almoxarifado adaptado e uma cisterna pequena.

No início do trabalho, em 2017, havia uma cisterna e uma sala de aula em construção. A cisterna de consumo, com capacidade para 52 mil litros de água, foi adquirida através do Consócio Público de Desenvolvimento Sustentável do Território do Sisal (Consisal). Em 2018, a construção foi concluída e já está em funcionamento, ampliando os espaços e garantindo uma estrutura mais adequada.

FOTO 7: Escola Santo Antônio em, Lagoa do Curralinho



Fonte: Imagem – acervo de Cleonice B. Freitas (2018).

FOTO 8: Escola Santo Antônio em, Lagoa do Curralinho



Fonte: Imagem – acervo de Cleonice B. Freitas (2018).

Diante do reordenamento, os estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, foram transferidos para a Escola Marlene Assis de Lima, no Povoado Isabel, Anos Finais, continuam se deslocando para a Escola Nossa Senhora da Aparecida, Povoado Aparecida, o público da EJA, para a Escola Luiz Pedrosa Nunes, Povoado de Levada. Quanto aos estudantes que frequentam o Ensino Médio, estes foram deslocados para o Colégio Leobino Ribeiro, na sede do município.

Segundo dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), (BRASIL, 2017). No ano de 2015, a escola possuía uma taxa de

aprovação de 12,6%. Quanto ao desempenho na Prova Brasil, dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dão conta de que a Escola, representada pelos estudantes do 5º ano, em 2015, obteve uma média 3,0 e, como foi a primeira vez que a Unidade participou do processo avaliativo, não houve disponibilidade da meta projetada para o ano em questão. Nesta mesma avaliação, no que se refere aos índices de proficiência, maior parte dos alunos (40,91%) em Língua Portuguesa foram avaliados no nível 1 e (31,82%) no nível 2, em Matemática houve maior percentual de alunos avaliados no nível 2, representando 54,55% (BRASIL, 2017).

Esses dados significam que os estudantes ainda possuem baixos índices de aprendizagem nos componentes avaliados de acordo com as matrizes e escalas disponibilizados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Na Avaliação Nacional da Alfabetização realizada no ano de 2016, na turma do 3º ano do Ensino Fundamental, os índices também são baixos, predominando em Matemática o nível 1 com um percentual de 46,67%. Já os resultados finais desta avaliação referente ao componente de Língua Portuguesa (leitura e escrita), não foram localizados.

Diante dessas questões de aprendizagem, a escola sinalizou que tem investido esforços no trabalho com a leitura e escrita, dimensões registradas como a maior dificuldade enfrentada pelos estudantes no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo informações disponibilizadas pela então diretora, Cleonice Brito Freitas (FREITAS, 2017), o quadro pessoal da Escola em 2017 era composto por: gestão: uma diretora, uma vice- diretora, uma coordenadora (que atende a região), uma auxiliar administrativo; pessoal de apoio: 8 (oito) funcionários(as) (merendeiras, zeladoras, porteira e vigilantes), destes, 5 (cinco) são concursados e 3 (três) são prestadores de serviço temporários; o quadro de docentes é composto por 5 (cinco) professoras, sendo 3 (três) concursadas e 2 (duas) contratadas, há também 2 (duas) estagiárias auxiliares de turma, 1(uma) da creche outra do quinto ano. Este quadro pessoal é suficiente para atender a demanda da escola.

Segundo informações coletadas em depoimentos ocorridos durante a visita à escola, os estudantes atendidos, pertencem às famílias de baixa renda, inclusos em programas sociais de transferências de renda, entre outros programas desenvolvidos em parceria com poder público e organizações sociais. A escola

recebia em 2017, estudantes oriundos de comunidades vizinhas como: Isabel, Saco do Moura, Levada e Fazenda Lírio. Diante disso, necessitam do transporte escolar fornecido pelo município para a locomoção. Vale ressaltar que a maior parte dos estudantes é residente na própria comunidade, sede da escola.

A escola fez parte do Projeto Conhecer Analisar e Transformar a Realidade do campo (CAT), desenvolvido no município de 2010 à 2014, projeto este, realizado em parceria com a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Movimento de Organização Comunitária (MOC), Secretarias Municipais de Educação e movimentos sociais, com o objetivo de construir uma educação contextualizada com a convivência no Semiárido, com metodologia específica que trabalhe a realidade do campo, buscando contribuir com o desenvolvimento sustentável. Para Silva e Carvalho (2015), o CAT procura, a partir de um itinerário pedagógico, estimular um diálogo entre os saberes dos sujeitos com os conhecimentos produzidos pelas áreas científicas, ampliando suas ações, capacidades de identificar problemáticas de suas realidades e construir soluções apropriadas para a melhoria da qualidade de vida. Contudo, no município, a ação foi interrompida no ano de 2014.

Segundo relata a equipe docente da escola, a comunidade é bastante participativa, sendo que esta participação se dá de forma mais efetiva durante os eventos, datas comemorativas, festejos, reuniões nos finais de unidade, palestras e projetos. Porém, para a equipe docente, o acompanhamento do cotidiano do processo de ensino aprendizagem, ao longo do ano, ainda não atende às expectativas.

Para uma maior aproximação com a realidade foi feito um questionário para coleta de dados quantitativos em relação ao número de estudantes atendidos e caracterização da escola, já descritos acima em relação à escola. A breve contextualização da realidade teve como instrumentos de coleta de dados, a observação, o grupo focal (realizados com os docentes e equipe gestora) e os mapas mentais (desenvolvido junto aos estudantes do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental).

CAPÍTULO IV: O CAMINHO TRILHADO: RELATANDO AS ATIVIDADES DE FORMAÇÃO

A formação inicial e continuada de professores e professoras está prevista como eixo estruturante de desenvolvimento da política de promoção da igualdade racial no Brasil, por meio dela se possibilita uma educação diferenciada para as populações do campo e comunidades tradicionais, atendendo assim, uma das reivindicações historicamente pautadas pelo movimento social e negro. Cabe aos Sistemas de ensino, na gestão das políticas públicas, fomentar os processos formativos, garantindo acesso aos conhecimentos fundamentais para o exercício de uma prática docente democrática e antirracista.

Diante dessa percepção, foi elaborado um estudo sobre a formação de professores em Serrinha- BA (em anexo) compreendendo o período de 2012- 2016, intitulado “Estado da Arte da Formação de Professores” na tentativa de identificar as temáticas inseridas nas atividades formativas, analisando a presença ou não de temáticas relacionadas às diversidades, especialmente: Educação do Campo, Relações Étnico-raciais e Educação Especial. O referido estudo teve como fonte alguns relatórios da Diretoria Pedagógica do município e seus devidos departamentos, organizados no período em questão. Como resposta a essa busca, constatou-se um esvaziamento das temáticas supracitadas nos cursos de formação, com exceção de atividades de caráter pontual, sem com isso contemplar toda a rede de ensino.

Nessa perspectiva, surge a proposta de formação docente como atividade fundamental dessa pesquisa no âmbito do Mestrado Profissional em Educação do Campo, definindo-a como produto da mesma. As temáticas propostas foram apresentadas e analisadas pelo grupo de trabalho das escolas abrangentes à Comunidade Remanescente de Quilombo, Lagoa do Curralinho, com o objetivo de Garantir a formação continuada dos educadores que trabalham em comunidades remanescentes de quilombo no Município de Serrinha- BA, a partir de um programa que integre as demandas formativas destes profissionais, com vistas à implementação de uma educação antirracista e humanizadora.

As formações aconteceram sendo articuladas antecipadamente com a Secretaria Municipal de Educação, a qual concedeu a liberação dos professores e professoras participantes, assim como foram combinada com a coordenadora

pedagógica que acompanha as escolas envolvidas e com as gestoras de cada Unidade.

Os dois primeiros encontros ocorreram na sede do município, um deles no Sindicato de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais da Agricultura Familiar, os demais foram desenvolvidos na Escola de Santo Antônio, a da Comunidade Quilombola. O número de professores e professoras não se manteve o mesmo durante todo o período, pois, em alguns casos, havia presença de estagiárias que não permaneceram durante todo o ano letivo, e também houve caso de remanejamento de professoras para outra escola de um ano para o outro, visto que as formações foram realizadas tanto em 2018 quanto em 2019.

QUADRO 2: Síntese das formações

Data	Tema	Carga Horária	Local	Quantidade de participantes	Observações Importantes.
17/03/18	Por que discutir relações étnico-raciais na escola?	04	Escola Rubem Nogueira	11	
01/09/18	Educação do Campo	04	Sindicato de Trabalhadores/as Rurais	7	
01/10/18	Educação Escolar Quilombola	04	Escola Santo Antônio	13	
14/11/18	Relações étnico-raciais e Literatura Afro-brasileira	04	Escola Santo Antônio	12	
27/11/18	Mulher negra	04	Escola Santo Antônio	18	
03 /04/19	Educação Escolar Quilombola e PPP.	04	Escola Santo Antônio	8	
29/04/19	Educação do Campo; (visita à EFA)	08	Escola Santo Antônio	14	
13/05	Articulando teoria e prática na atividade de formação Encaminhamento: Plano de Ação e avaliação	04	Escola Santo Antônio	9	

Elaborado pela autora com base nos dados coletados durante a pesquisa.

Durante todo o processo, foram realizados 8 (oito) encontros, optando por metodologias diversificadas que envolvessem atividades práticas e teóricas tais como: leituras de textos, apresentação com slides, dinâmicas, atividades interativas em grupo, oficina, entrevista, exibição de vídeos, músicas. Nos encontros, o espaço

era sempre organizado com elementos culturais e livros que reportassem às temáticas Educação do Campo, Quilombos, Relações Étnico-raciais, currículo, para acolher os participantes de forma contextualizada. Os professores e professoras da EJA foram convidados, porém, só conseguiram participar de um encontro ao sábado, pois atuam em outras redes de ensino e não têm disponibilidade para atividades no turno diurno.

4.1 FORMAÇÃO: PORQUE DISCUTIR RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS NA ESCOLA?

No campo educacional, existe a necessidade cada vez maior de se ampliar as discussões sobre as relações étnico- raciais enquanto fator positivo para a construção de uma sociedade que reconhece as diferenças e que se propõe ao combate ao racismo. Nesta perspectiva, a tentativa de responder às demandas formativas dos professores e professoras que atuam na Comunidade Quilombola Lagoa do Curralinho no Município de Serrinha- BA é aqui destacada de forma que envolva a discussão sobre um fazer pedagógico antirracista como base nos princípios democráticos presentes na legislação educacional brasileira.

O primeiro encontro foi realizado como parte do processo de sensibilização das equipes escolares que compõem o polo educacional Isabel, através de uma roda de diálogos sobre as percepções dos sujeitos a partir de temas específicos e de como eles são evidenciados ou não em cada contexto escolar. Para este encontro, a ênfase foi dada à importância de se discutir sobre as relações étnico-raciais, visto que esta “tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar...” (SILVA, 2011, p. 12-13).

A definição dos sujeitos se deu de acordo com a organização administrativa municipal em relação aos núcleos escolares, visando contemplar os espaços que atendem estudantes quilombolas. O Polo Isabel é representado pelas escolas Luiz Pedroza Nunes- povoado de Levada, Santo Antônio, Comunidade Quilombola Lagoa do Curralinho e Escola Marlene Assis Lima, Povoado Isabel. A atividade aconteceu durante o primeiro sábado letivo, no qual ocorreram encontros pedagógicos em toda a Rede Municipal de Ensino, contando com a presença de professores e professoras, coordenadora pedagógica e gestoras das respectivas escolas. Nesse

sentido, foi feita inicialmente uma problematização sobre a necessidade de uma educação para as relações étnico- raciais, partindo da realidade das comunidades quilombolas.

No primeiro momento, foi explicitado o sentimento de pertença e implicação da pesquisadora com a temática em questão, chamando a atenção para a necessidade da educação contextualizada tendo em vista que os estudantes têm raça, classe e estão inseridos em um contexto social, político, geográfico, econômico. Ressaltando que não se trata de construir uma educação homogênea, mas do reconhecimento das identidades dos povos quilombolas, valorizando- os como sujeitos de direitos nas suas especificidades.

Como parte desse diálogo, a coordenação pedagógica fez uma breve exposição sobre o novo cenário de funcionamento das escolas, especialmente a Santo Antônio, que passou por grandes mudanças com a transferência dos alunos do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), da Lagoa do Curralinho para outra localidade. A coordenação juntamente com os professores e professoras presentes, avaliaram como excludente o processo de reordenamento ocorrido no início do ano letivo, que retirou os estudantes da sua comunidade, sem um diálogo mais aprofundado.

O reordenamento foi criticado, devido aos argumentos de que não atendem às necessidades formativas da comunidade, desmotivando os estudantes com o deslocamento e conseqüentemente, diminuindo o tempo de aprendizagem e provocando um distanciamento entre escola e comunidade.

Esse diálogo fez-se pertinente, mediante a percepção da realidade que o município está vivenciando com o reordenamento e fechamento de escolas do campo. Contudo, há que se problematizar a realidade a partir do disposto pela Lei nº 12.960/2014, que define exigências para o Fechamento de Escolas do Campo, determinando em seu parágrafo único:

O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (BRASIL, 2014).

Diante dessa constatação, foram colocadas as percepções sobre os impactos das mudanças em cada realidade, incluindo o deslocamento e o tempo efetivo de aula.

Na sequência desse diálogo, foi feito o seguinte questionamento: como se dá a relação escola, família em suas respectivas comunidades? As professoras que lecionam nas classes da EJA sinalizaram que a própria comunidade já está inserida na escola, haja vista que o seu público é eminentemente adulto, assim, os assuntos são tratados diretamente com eles. Há, contudo, outros relatos de pouca interatividade entre escola e comunidade, em se tratando da comunidade Levada, onde se relatou que “A gente trabalha na mesma escola e nos últimos anos a relação com a comunidade fez foi se afastar... nós professores trabalhamos sozinhos, em relação à comunidade” (sujeito 10).

Nesse contexto, foi registrada a falta de reuniões que busquem essa aproximação. Outra professora também relatou o fato de os estudantes serem oriundos de outras comunidades, o que acentua esse afastamento, “essa questão de você tirar o aluno de um lugar e colocar em outro, afasta muito a comunidade, os pais que não estão naquela comunidade, eles vão lá na escola? Os alunos vão com o transporte, mas o deslocamento dos pais é mais difícil”. (sujeitos 14 e 16).

A conversa mobilizou uma análise de conjuntura no âmbito nacional relacionada à perda de direitos. Também deram ênfase à questão de nível local, apontando que a nova exigência de 20 alunos para funcionamento de uma turma da EJA no campo, dificulta a garantia de existência da modalidade.

O próximo passo da conversa teve como foco a indagação: como vocês percebem o processo de autorreconhecimento racial por parte dos estudantes? Esta que tem sido uma questão que suscita diversas expressões nas esferas educacionais sejam elas dúvidas, inquietudes, silenciamento ou recusa.

lá tem 2 meninos, um negro e a menina também. ‘oh, sua negrinha do cabelo duro! Aí eu disse: como é? Sou negro não pró. Não se reconhece. Tinha um lá dizendo que beijou uma menina e escovou até os dentes” (risos na sala). (Sujeito 14).

Outra narrativa para continuar a análise:

É horrível a gente vê a discriminação de um com o outro, que é primo, que é parente, é um colega com o outro. Então se a gente não tiver chamando a atenção daquela criança, chamando também os pais pra dá aquele apoio em casa...gente, o negócio é feio!.. E lá na nossa região, região quilombola, eles se discriminam mesmo. Mas eu tenho certeza que de 3 anos pra cá a gente já mudou muito.” (sujeito 5).

Os depoimentos acima, assim como o diálogo de um grupo focal realizado com este mesmo coletivo foram dados durante um trabalho de pesquisa de uma Especialização e fazem referência a uma afirmação de “os próprios alunos é que se discriminam”. Ao observar estas narrativas, é preciso ampliar os olhares para além da fala isolada dos estudantes e buscar respostas/pistas na história do povo negro no Brasil, entrelaçando os contextos.

Numa abordagem mais histórica, podemos perceber que no Brasil Colônia, foram criadas diversas estratégias de desarticular a população negra que se revoltava e resistia à escravidão e as violências físicas, “consistiam também no inculcamento de sentimento de inferioridade entre os negros, estimulando ideologias ruins de si próprios e da cultura africana” (SOUZA, 2012, p. 68). Ou seja, utilizava-se da violência simbólica, introjetando na população negras referenciais negativos sobre seu povo para que as identidades, os laços, as lutas não se fortalecessem e aceitassem a condição de dominados.

A partir dessa percepção, embora reconhecida a importância da escola nos processos de desenvolvimento da sociedade, esta mesma escola, ao longo dos anos esteve a serviço das ideologias dominantes, e por isso, intelectuais negros afirmam que “a escola tem responsabilidade na perpetuação das desigualdades raciais” (SANTOS, 2005, p. 22), visto que ela tem “funcionado como uma espécie de segregadora informal” (ANJOS, 2005, p. 175). Causando a invisibilidade da história da África no currículo, ignorando o negro no livro didático, nas literaturas, ou quando entram nas histórias aparecem vinculados à escravidão (LIMA, 2005, p. 103).

Toda essa problemática somadas ao desserviço da ideologia do branqueamento, provoca a perdas dos referenciais positivos e construção da autoimagem como algo aceitável, isso faz com que muitos negros e negras sejam ensinados a ter repulsa pela sua cor, cultura, identidade, buscando adaptar-se aos referenciais eurocêntricos para serem aceitos na sociedade.

Sobre a necessidade de formação:

Outra coisa, não se tem projetos voltados para se trabalhar essa questão com mais aprofundamento...tem aquela pincelada” (Sujeito 14).

Agora devia ter mais esses momentos para a gente se preparar para isso, para ser desenvolvido em sala de aula, precisa um apoio, ter novidades.

A gente devia ter toda uma preparação para ter atividades diferenciadas para esses alunos, porque o que vem nos livros é completamente fora da realidade (Sujeito 10).

Nos depoimentos, os sujeitos conhecem a necessidade de que haja formação continuada para discutir as questões étnico- raciais em sala de aula. Vale ressaltar que essa necessidade é pauta histórica do Movimento Negro, ao enfatizar nas suas reivindicações a denúncia contra a discriminação racial e o racismo, bem como propor ações, estratégias e políticas para a sua superação, promovendo diversas mobilizações em âmbito nacional que culminaram na alteração da LDB, 9394/96 introduzindo as determinações da Lei 10.639/2003.

A representatividade dessa legislação deve abranger os processos curriculares e a formação dos professores, porém, segundo Santos (2005), a preparação do corpo docente para o trabalho pedagógico referente à História e Cultura Afro- Brasileira, não deve se restringir à etapa de qualificação: “É fundamental que as Universidades já formem seus professores qualificados para uma educação antirracista e não eurocêntrica.” (SANTOS, 2005, p. 34).

Os profissionais percebem a existência das tensões raciais na escola, mas se colocam como pouco capacitados para lidar com estes. Xingamentos relacionados às características raciais dos estudantes são sempre presentes, aponta o grupo. Entretanto, há “uma tentativa de supervalorizar a vigência do preconceito entre as pessoas negras” (CAVALLEIRO, 2005, 75). Evitam-se reflexões aprofundadas sobre temas que consideram complexos. Portanto, é preciso superar essas barreiras e abrir um diálogo constante, em que docentes e discentes estejam empenhados na ressignificação dos seus saberes.

Essa discussão se faz necessária, quando fica evidenciado durante diálogo sobre o nível de conhecimento sobre a Lei 10.639/2003, que a maior parte dos presentes permaneceu em silêncio, apenas 2 (duas) professoras deram a indicativo de terem alguma noção: “eu não sou muito boa de lei, mas tem uma que fala da questão racial” (sujeito 14). Na mesma oportunidade, questionados de já terem

participaram de alguma formação sobre a temática, apenas 3 (três) dos 14 participantes responderam que sim.

Dessa forma, é fundamental reportar-se ao Estado da Arte, contido no início desse capítulo, que retrata ações formativas realizadas de forma pontual e que não contemplaram todo o quadro docente do sistema de ensino. Para tanto, há que se pensar a formação desses profissionais, uma vez que fazem parte do processo de implementação da Lei 10.639/2003, para que possam abordar pedagogicamente e, como salienta Silva (2012), não fazer vistas grossas para as tensas relações étnico-raciais que “naturalmente” integram o dia a dia de homens e mulheres brasileiros.

Como se pode observar, é notório um esvaziamento da temática nos percursos formativos dos docentes. Mas, algumas falas apontam para iniciativas que tentam quebrar o silêncio:

Teve um projeto em 2016, a gente trabalhou um projeto.
 “Ano passado Lucia esteve engajada no Projeto, então eu acho que o professor vai semeando sementinha... pra tá quebrando”
 “É orgulho nosso, pessoal que trabalha lá porque em 2012 quando comecei trabalhar lá, ninguém queria trabalhar na Lagoa do Currálinho... a gente conseguiu mudar a realidade, hoje é um lugar que dá prazer trabalhar.. pessoal parecia homem da caverna, hoje eles são bem politizados, não deixaram fechar a escola, arregaçam as mangas, lutam, reivindicam sobre o funcionamento da escola.”
 (sujeito 1)
 “a nossa comunidade foi reconhecida como quilombola, então tem que ter uma educação diferenciada. (Sujeito 13)

Assim como descreve o sujeito 13, entende-se que o trabalho educativo, referente às relações étnico- raciais na realidade quilombola, busca a superação de um pensamento de hierarquização racial a efetivação de outra lógica curricular, o que a interlocutora chama de “educação diferenciada”, que envolve os diversos saberes, sujeitos e seus contextos histórico- culturais presentes numa escola do campo, a sua relação com a terra, as memórias e histórias de vida que produzem enraizamento.

Para as professoras, coordenadora e gestoras presentes, as principais dificuldades enfrentadas pelas escolas são relacionadas à estrutura física, material didático, formação continuada, família ausente, deslocamento dos alunos,

especialmente depois do reordenamento, pois, aumentou o percurso, implicando no tempo de aprendizagem.

“A escola trabalha a identidade do aluno?” Esse foi um questionamento também colocado na roda de diálogo. Uma professora falou sobre uma situação “polêmica”, relacionada à questão de gênero vivenciada em sala de aula. A partir dessa narrativa outra docente seguiu:

Eu tenho muita dificuldade, porque eu tenho minhas crenças, meus valores, então eu não quero impor, eu tenho receio de abordar temas assim “gênero” porque eu não consigo dividir o que é minha opinião, aí eu fico com receio de trabalhar assuntos mais polêmicos em relação ao preconceito, porque você acaba tendo seu juízo de valor e eu não quero impor... você quer fazer a pessoa questionar, mas às vezes as falas podem ser tendenciosas. Sujeito 14.

Depois dessa fala, foi feita uma intervenção por parte da pesquisadora, enfatizando que apesar das dificuldades, é necessário abordar temas que envolvem a sociedade e a identidade dos estudantes, pois deixar de abordá-los pedagogicamente, não vai contribuir com a resolução dos problemas, ao contrário, pode acentuá-los. É preciso conhecer e debater sobre as matrizes históricas, culturais e sociais, as quais constituem a identidade dos estudantes da Educação do Campo e Quilombola cuja relação se identifica pelos seus sujeitos, que vai ultrapassar um pertencimento geográfico, são sujeitos que sentem na pele os reflexos de uma realidade de exclusão.

Dessa forma, estes são “sujeitos da luta pela terra e Reforma Agrária; sujeitos da luta por melhores condições de trabalho no campo; sujeitos da resistência na terra dos quilombos e pela identidade própria desta herança” (CALDART, 2002, p. 20) e que possuem suas especificidades de gênero, etnia, geração, religião, jeitos próprios de produzir a vida.

É fundamental não invisibilizar essas pautas no cotidiano da sala de aula, é preciso problematizar uma educação que produz gente, pensado nos diferentes contextos sociais em que estão inseridos os discentes, nas matrizes de suas representatividades. Tal proposição comunga com o pensamento de CUCHE, 1999, p. 182, quando ressalta:

A construção da identidade se faz no interior de contextos sociais que determinam a posição dos agentes e por isso mesmo orientam suas representações e suas escolhas. Além disso, a construção da identidade não é uma ilusão, pois é dotada de eficácia social, produzindo efeitos sociais reais. (CUCHE, 1999, p. 182).

A questão racial e o respeito à diversidade precisam ser debatidos pelas escolas, considerando-os mais que “pautas polêmicas”. Mas, pensar nos significados e nas formas como cada indivíduo se coloca diante das realidades, construídas e ressignificadas a partir dos saberes, da memória coletiva, cultura, processos de interação, crenças e outras questões. Reconhecendo, como retrata (Hall, 2004, p. 110), as identidades são construídas por meio das diferenças e não fora delas.

“observe aqueles alunos que não quer pegar na mão do colega, perceba na sua sala, aqueles alunos que mais demora de pegar na mão, você percebe que nem todos pegam na mão, principalmente daqueles que tem a pele mais escura.” (Sujeito 5).

A reflexão apontada pelo sujeito 5 demonstra o quanto é necessário direcionar um olhar sensível para as tensões raciais presentes na sala de aula, primeiramente para perceber, depois para intervir construtivamente na realidade. Levando em consideração a dificuldade de mediar conflitos raciais na escola, se faz urgente aos sistemas de ensino a promoção às vivências de processos formativos que contribuam com os docentes e oriente suas práticas pedagógicas, estabelecendo diálogos qualificados para trabalhar as temáticas em sala de aula, distanciando-se do racismo e estereótipos enraizados nas esferas sociais.

Nesse momento, o sujeito 1 apresentou um depoimento relacionado à questão do racismo em sala de aula mostrando a percepção dos efeitos de uma educação eurocêntrica desde cedo, que influi na forma como a criança negra se vê e de como é vista por seus colegas: “é verdade, e eu como mulher negra, reconheço que é importante a gente se vestir na pele do outro pra vê o que é o racismo” (sujeito 1).

Essa fala precedeu um depoimento marcante e que chamou a atenção, o sujeito 1 chama a atenção do sujeito 14, uma professora (branca) que foi sua colega de sala na infância, no entanto, alerta que em cada situação vivenciada por elas, foram produzidos significados diferentes:

“Eu e xxx fomos colegas de escola a vida toda, e assim, tem situações que aconteceram na mesma sala que ela não sentiu da mesma forma que eu senti. No segundo ano, teve uma história que mexeu comigo, até hoje, é claro que a gente vai crescendo e vai trabalhando as coisas.

Você lembra da história que ela contou de como surgiu a raça branca e o arco-iris?... aí ó, ela não lembra...machucou muito na época e talvez hoje eu consigo trabalhar bem e me aceito, mas na época não foi fácil pra mim. A realidade naquela época tinha mais pessoas brancas que negras (escola particular). E eu por ser negra, era referência para exemplos preconceituosos. A professora citou que no início era todo mundo negro, porque o centro do mundo era a África, então, toda vez que surgia um arco-iris, era a única oportunidade que tinha de mudar de cor . Então os negros de hoje, são os que ficaram por último, não conseguiram correr pra mudar de cor, são os mais atrasados. Imagina o quanto os colegas não riram de mim depois? Como a gente só conseguiu passar por último encontrar as pocinhas de água, só molhou a palma do pé e da mão... os colegas fizeram tanta chacota de mim que fui reprimindo aquilo.” Sujeito 1

Assim como a história do arco-íris, muitas outras retratam o preconceito vivenciado por cada pessoa negra em sua trajetória escolar, a sua colega de sala não percebeu a situação como um preconceito, ela não foi afetada, não sentiu. A esse respeito, Silva (2001, p.15) acrescenta que as pessoas brancas dão pouca atenção para sua identidade racial, pois viver como brancos é a norma aceita pela sociedade. Essa visão notadamente discriminatória presente no interior das Unidades Escolares, tanto no ensino público quanto no privado, reflete a realidade brasileira ainda tão excludente e preconceituosa com a maior parcela da sua população. Vivências como essas, marcam profundamente a vida das pessoas negras, o problema é que a escola não vê como racismo.

A negação do racismo institucionalizado acentua-o, na medida em que não é direcionado o tratamento necessário para tal desconstrução. Essa negação é fruto do mito da democracia racial, cujo pensamento prega a inexistência de conflitos raciais no Brasil (GOMES, 2005, p. 148). Ainda sobre quem sentiu o preconceito racial e quem teve a sua “identidade massacrada”. Hall, ao abordar a construção

identitária numa perspectiva de construção social e mutável, faz a reflexão sobre quem precisa afirmar sua identidade:

Toda identidade tem, à sua “margem” um excesso, algo a mais. A unidade, a homogeneidade interna, que o termo “identidade” assume como fundacional não é a forma natural, mas uma forma construída de fechamento: toda identidade tem necessidade daquilo que lhe “falta” – mesmo que este outro que lhe falta seja um outro silenciado e inarticulado” (HALL, 2004, p.110)

Hall (2004) recorre a Laclau, (1990, p.33) para afirmar “a construção de uma identidade social é um ato de poder, pois se uma identidade consegue se afirmar é apenas por meio da repressão daquilo que a ameaça.” (Apud) (HALL, 2004, p. 110).

Essa reflexão se aplica ao contexto do povo negro/branco, à comunidade LGBT e outros diversos povos como reflexo da exclusão, se aplica também ao depoimento do sujeito 1, no qual primeiramente a depoente afirma sua identidade negra, depois surge a constatação de que a colega branca não sentiu o que ela sentiu, mesmo estando na mesma sala de aula. Não houve por parte da colega não negra uma visão sobre as nuances identitárias ali envolvidas, só quem sentiu a “falta” de uma representatividade positiva e teve seus referenciais “ameaçados” percebeu a necessidade de transformar a situação para buscar a afirmação de sua identidade.

Aquela postura docente pode ser vista como um exemplo na naturalização do racismo e pode evidenciar ainda como a escola continua se comportando como se vivêssemos em uma sociedade monocultural.

Foi realizada uma breve reflexão sobre a representação negra na literatura infanto- juvenil, a linguagem veiculada na escola de forma estereotipada, salientando o tipo de referência que se tem construído.

“as vezes essa facilidade de não perceber que estamos sendo preconceituosos é tão cruel, as vezes a gente fica só assistindo, não percebendo que isso está errado, a gente não se dá conta, as vezes isso pode machucar mais que as próprias ações”. Sujeito 14

Outras narrativas comungaram com a do sujeito 14, mas procurou-se também enfatizar iniciativas:

“Mas agora essa realidade está mudando, a geração das crianças já tem acesso a outras informações.” Sujeito 4.

“eu acho que agora a gente tá avançando nessa questão”. “antes ninguém falava sobre o assunto”. Sujeito 7.

Para finalizar o encontro, foi feita uma lista das escolas que tem PPP e como estão esses Projetos, constatando-se que as três escolas precisam de construção e/ou revisão.

Diante de breve estudo realizado sobre a formação de professores e professoras em Serrinha, assim como as narrativas dos sujeitos neste encontro, foi perceptível um esvaziamento da temática étnico- racial nos processos de formação, conseqüentemente, a existência de experiências muito pontuais sobre a questão. A partir desse momento, foi apresentada a proposta preliminar de trabalho de formação, seus objetivos e possíveis temas para que os docentes pudessem apreciar e sugerir mudanças. Dessa forma, houve acréscimo da temática “mulher negra” e também foram acordadas outras demandas sobre o curso como a carga horária, o local dos encontros, etc.

4.2 FORMAÇÃO- EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS

Um modelo de campo pautado numa visão romantizada, com estigmas e mitos, como o lugar atrasado, colocando-o a partir de um antagonismo campo e cidade e de um processo de desenvolvimento agrário excludente, alimentou a existência de discriminações e invisibilidade dos direitos por muito tempo.

Na tentativa de ruptura de um modelo urbanocêntrico, os Movimentos Sociais camponeses historicamente tem tencionado pelas mobilizações políticas a busca do acesso à terra, saúde, políticas agrícolas, e educação. A Educação do Campo, então, nasce no bojo das lutas sociais e se configura enquanto proposta dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, com uma perspectiva de transformação social. Essa pauta, constitucionalmente referendada, deve ser alvo de políticas de

formação de professores e professoras, tendo em vista que a educação ofertada nas comunidades rurais não pode se distanciar dos interesses dos sujeitos ali inseridos.

Diante dessa afirmativa, a temática “Educação do Campo: princípios e concepções” foi definida como abordagem da formação proposta neste trabalho de pesquisa. O encontro de debate dessa temática aconteceu no Sindicato de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Serrinha, dia 01 de setembro de 2018, um sábado letivo da rede municipal de Ensino, com os objetivos de conhecer a trajetória histórica da Educação do Campo; discutir sobre os princípios norteadores da Educação do Campo; compreender a base da educação do Campo enquanto proposta contra- hegemônica de formação da classe trabalhadora e problematizar as possibilidades e desafios para a implementação das políticas de educação do campo.

A formação foi iniciada com uma dinâmica de apresentação utilizando-se da musicalidade do samba de roda. Na oportunidade, os participantes também citaram seus nomes, escolas e as respectivas comunidades onde atuam, assim como, falaram das suas expectativas em relação ao curso com palavras ou frases. No tocante a estas palavras foram recorrentes: aprendizagem, inovação, conhecimento.

Foi feita uma retrospectiva sobre os temas a serem abordados durante o curso para que todos e todas tomassem conhecimento das pautas dos próximos encontros. Em seguida, houve a construção de um painel intitulado, “As mãos que semeiam” e a atividade consistiu em um momento de integração, a partir de alguns comandos dados, na busca pelos conhecimentos prévios dos participantes sobre a educação do campo, para isso, deveriam escrever nas mãos coloridas feitas em papel cartão, o que pensam sobre a mesma, quais os elementos e conceitos lhes são conhecidos. Nas falas das professoras apareceram diversas informações:

“procurar saber a história da comunidade, trabalhar com a valorização do povo do campo, valorizar a cultura local, principalmente, ter uma qualidade da educação, valorização das pessoas negras, respeito, valorização dos conhecimentos que eles já trazem, valorização das origens, das famílias, relação de interdependências campo e cidade”. (Sujeitos 1, 2, 3, 4, 5, 13).

A partir da socialização das respostas iniciou-se um aprofundamento teórico abordando os fundamentos da Educação do Campo, o protagonismo dos

Movimentos Sociais de luta pela conquista de direitos, homens e mulheres na busca por terra, trabalho, justiça, igualdade, conhecimento, saúde, educação, cultura. A educação do campo enquanto pauta de um movimento que é educativo, cujo processo de luta pela terra produz gente (ARROYO, 1999, p.18).

Abordou-se, ainda sobre o descaso histórico com as populações do campo, visível através da ausência de escola com de infraestrutura adequada, professores e professoras com pouca qualificação, falta de material didático, currículos distantes das necessidades formativas e interesses dos sujeitos do campo, transporte, alimentação e mobiliários precários, alto índice de analfabetismo e a denúncia dos Movimentos Sociais de que não basta ter uma escola no campo.

Dessa forma, as professoras relataram suas experiências enquanto estudantes de escola do campo, sem condições estruturais e material didático, com professores e professorassem a devida qualificação e, principalmente, com uma educação distanciada das necessidades formativas das comunidades. Assim funcionava:

“com os professores perseguidos pelos prefeitos e com menor qualificação, escola funcionava embaixo de uma árvore, com bancos improvisados, ou na casa da professora” (sujeitos 3 e 4).

“o meu foi pior que isso, era ao lado de uma casa, num banco de madeira que a professora conseguiu na casa do sogro, tinha um é de licurizeiro ao lado que fazia sombra, quando formava chuva todo mundo pegava esse banco e corria, e eu bem pequenininha... e ainda tinha uma, a gente ia pra roça do sogro dela catar lenha pra fazer a merenda, os maiores faziam a merenda e os menores iam com outros pegar lenha.”(Sujeito 14).

São educadoras que sentiram na pele o descaso do estado para com essa educação desenvolvida na lógica do capital, sem interessar-se pela qualidade, pelas formas de produzir a vida nas comunidades, com os direitos constitucionais negados. Na oportunidade, também foi discutido sobre “currículo oculto” e na forma como ele influencia na desvalorização do campo. É esse descaso denunciado pelos Movimentos Sociais:

A Educação do Campo se coloca em luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido pela sociedade e ao

mesmo tempo problematiza, faz crítica ao modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica dessa sociedade que deslegitimam os originários da Educação do campo que resiste a construir referências próprias para soluções de problemas de uma outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital (CALDART, 2009, p. 38).

A legítima luta da Educação do Campo é por políticas públicas como direito social para uma plena cidadania com formação de pessoas críticas e capazes de contrapor a lógica de dominação das políticas compensatórias. Vale ressaltar que não se trata apenas de uma denúncia, mas também “como contraponto de práticas, construção de alternativas, de políticas, ou seja, como crítica projetiva de transformação” (CALDART, 2009 p. 40).

Nesse diálogo, os professores e professoras foram questionados a respeito de uma problematização construída por (ARROYO, 1999, p. 24): A escola trabalha com sujeitos de direitos, a escola reconhece ou nega esses sujeitos e direitos? Que escola do campo estamos construindo? Dessa problematização, amplia-se o olhar, discutindo sobre o contexto de debate sobre a Educação do Campo, desde a década de 1990 e os movimentos que lutaram pela construção da tríade: Educação, Campo e Políticas Públicas com a mobilização do povo que vive no campo, com suas diferentes identidades.

A discussão contou com as contribuições de Caldart (2004), quando enfatiza a construção de uma concepção que atenda ao direito a Educação *no* Campo (lugar em que vive): ampliação da escolarização no campo; e *do* campo: uma escola política e pedagogicamente vinculada às causas sociais dos sujeitos do campo; enraizada na práxis da Educação Popular e da Pedagogia do oprimido (FREIRE, 1987).

Buscou-se apresentar a base legal da Educação do Campo e refletir sobre as concepções e princípios presentes nesses documentos que norteiam as políticas públicas, ressaltando que se trata de um conceito em construção. Educação e luta não *para*, mas sim *dos* trabalhadores do campo, embate (de classe) entre projetos de campo, país, sociedade (CALDART, 2009), (FERNANDES e MOLINA, 2004).

Além disso, foi fundamental incluir na apresentação a abordagem sobre a identidade e os sujeitos das escolas do campo, conforme é estabelecido pelas Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, Resolução nº 1 de abril de 2002

Art. 2, e pelo Decreto 7.352/2010, Art.1, (BRASIL, 2002 e 2010), algo que os professores e professoras, em sua maioria, desconheciam, já que na realidade local não veem essa questão materializada. Dessa forma, esses documentos ressaltam que são consideradas escolas do campo, aquelas situadas em área rural ou em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo, tendo em vista que ela precisa estar inserida na realidade do campo, nas suas temporalidades e saberes oriundos da comunidade e dos movimentos sociais.

É importante considerar que durante a discussão foi explicitado que, no âmbito local, já está sancionada a Lei Municipal 986/2013 que dispõe sobre as Diretrizes Básicas da Política Municipal da Educação do Campo e Contextualizada. E uma das estratégias de sua implementação foi a reformulação da Matriz Curricular do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos que passou por um processo de revisão e direcionamento, com a inclusão das disciplinas Estudos do Semiárido (6º ano) e Identidade e Cultura (7º ano). Inclusive, uma das professoras presentes é docente do componente. Contudo, muitos tem sido os desafios para a implementação dessas Diretrizes, a começar pela formação de professores e professoras, tendo em vista o estado da arte referendado anteriormente.

A continuidade dessa discussão se deu a partir da busca pela compreensão de quem são os sujeitos das escolas do campo, essa indagação é respondida por meio do Decreto 7.352/2010 em seu Art.1º.

As escolas do campo atendem aos agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos das florestas, caboclos e outros (BRASIL, 2010).

Foi muito pertinente essa discussão, levando em consideração que o presente estudo está vinculado a uma Comunidade Remanescente Quilombola, cuja matriz de referência legal nasce das normatizações da educação do campo. Foi para os docentes um momento de descoberta, o fato de as escolas situadas na sede também poderem ser consideradas como escolas do campo se atender prioritariamente o público rural. Foram colocadas em pauta as características essenciais da Educação do Campo na perspectiva de ampliar o que os participantes

colocaram inicialmente na vivência das mãos enquanto conhecimentos prévios. Para isso, a síntese apresentada por Roseli Caldart no Dicionário da Educação do Campo, (CALDART, 2012), contribuiu de forma significativa, a saber:

- Dimensão de pressão coletiva por políticas públicas mais abrangentes;
- Combina luta pela educação com a luta pela terra, Reforma Agrária, trabalho, soberania alimentar, território;
- Defende as especificidades dessa luta e das práticas que ela gera;
- Suas práticas reconhecem e buscam trabalhar com a riqueza social e humana da diversidade (raça, gênero, geração, religiosidade);
- Educação do campo não nasceu da teoria educacional, suas primeiras questões foram práticas;
- Seus sujeitos têm exercitado o direito de pensar a pedagogia (do específico para totalidade);
- A escola como objeto central de lutas e reflexões pedagógicas;
- Educação do campo como prática dos movimentos sociais camponeses;
- Os educadores são sujeitos considerados fundamentais da formulação pedagógica e das transformações da escola.

Além dos pontos que já foram explorados, foi pertinente levantar indagações sobre um fenômeno tão recorrente nas escolas do campo, as classes multisseriadas, inclusive, já mencionada por uma participante e transcrito no início deste texto. Essa discussão foi evidenciada, devido à percepção disseminada entre educadores e educadoras, famílias e comunidades, de que o multisseriado é algo ruim e que precisa ser superado tendo em vista a lógica da seriação e homogeneização.

A preocupação com a extinção das classes multisseriadas tem justificado o fechamento expressivo de escolas do campo, ou até mesmo os processo de nucleação, o que é chamado de reordenamento na realidade pesquisada, conforme cita o sujeito 1.

“Os acordos firmados na época do reordenamento precisam ser cumpridos. Foi feito um acordo de ao juntar os alunos no povoado vizinho, não haver mais multisseriado, o que não vem sendo cumprido”. (sujeito 1).

Nesse contexto, a representatividade negativa sob a ótica da multissérie baseia-se nas concepções de políticas generalistas influenciadas por organismos internacionais “com o foco na apresentação de resultados”, e tem mobilizado a construção das políticas educacionais no Brasil, perpassando os currículos, formações de professores, sistema de avaliação, entre outros programas. Enquanto se pensa a homogeneização e se desvaloriza o multisseriado, busca-se invisibilizar as lutas históricas dos povos do campo por uma educação que atenda às suas especificidades.

A falta de um olhar mais sensível e atento a essas políticas tem levado professores que atuam nas classes multisseriadas a vivenciar um currículo que, por ter a égide da seriação, acaba reproduzindo a organização do trabalho pedagógico nos moldes das classes seriadas” (MOURA e SANTOS, 2012, p. 269).

As escolas multisseriadas são parte da realidade educacional brasileira, representado na Bahia por um total de 13.599, no ano de 2015, segundo dados levantados por Santos (2015). Serrinha, como parte da Bahia, tem em sua realidade de escolas do campo majoritariamente a presença das classes multisseriadas. E estas devem ser vistas sob a ótica da garantia do direito do estudante de estudar o mais próximo da sua casa (BRASIL, 2008), a partir da utilização de diferentes formas organizativas das classes previstas no Art. 23 da LDB (BRASIL, 1996), assim como pela demanda de formação continuada que coloque em pauta a heterogeneidade, as diversidades como fundamento da prática pedagógica.

A atividade formativa transgredindo a lógica da seriação, juntamente com a garantia de boas condições de trabalho pedagógico, espaço físico e material, profissionais de suporte, principalmente no investimento da educação em tempo integral, contribuirá com a reelaboração do olhar:

É difícil trabalhar com multisseriado, a gente já encontra o multisseriado dentro da própria classe, e aí você ainda pega uma turma com crianças de tantas idades, sempre alguém fica prejudicado, principalmente as séries menores. Sujeito 11.

A repulsa que grande parte dos profissionais da educação e até mesmo das famílias dos estudantes faz com que se mude o foco, como se acabar com as classes multisseriadas solucionasse todos os problemas da escola e dos índices educacionais, sem problematizar as más condições de trabalho dos professores e professoras das escolas do campo, falta de material de apoio pedagógico, o tempo de deslocamento e as péssimas condições de transporte escolar que limitam o tempo de trabalho efetivo em sala de aula, a educação descontextualizada, entre outras dimensões tão necessárias à garantia da qualidade social da educação.

O silenciamento quanto aos fundamentos e princípios da Educação do Campo no currículo escolar mostra cada vez mais a necessidade de instrumentalização da equipe docente e gestora para um debate mais aprofundado, distante dos estereótipos enraizados. Como prevê a proposta do curso, parte da carga horária é organizada por meio de estudos presenciais, e outra parte a ser concretizada com estudos individuais à distância.

Como parte das atividades individuais, foi encaminhada a leitura da Resolução 1 de abril de 2002, que define as Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo para maior compreensão sobre a temática abordada no encontro. Após a orientação desse encaminhamento, o encontro foi encerrado com a música “Não vou sair do campo” de Gilvan Santos, cuja letra retrata que “A Educação do Campo é direito e não esmola”.

Enfim, o encontro priorizou uma metodologia pautada na perspectiva do diálogo e problematização a respeito do tema, valendo-se de leituras, dinâmicas, exposição dialogada e música. Tais possibilidades metodológicas fortaleceram a participação dos sujeitos, educadoras do campo, buscando contribuir com a construção de uma percepção crítica da realidade e da prática pedagógica.

4.3 FORMAÇÃO- EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: Fundamentos e concepções.

A presença da temática Educação Escolar Quilombola nos processos de formação docente é uma abordagem de base legal, destacando a centralidade

dessa discussão e sua importância para a qualificação da prática pedagógica na diversidade com uma educação antirracista.

Os encontros foram realizados na escola sede da comunidade quilombola, priorizando uma linha de diálogo entre as professoras, diretoras, coordenadora, que compõem as equipes escolares envolvidas neste trabalho de pesquisa.

O primeiro encontro iniciou com uma vivência, onde cada participante recebeu uma pequena parte de barbante, com o desafio de construir uma imagem que na sua percepção representasse a educação. Depois da socialização, o passo seguinte do desafio foi de formar trios e com a ampliação dos barbantes, desconstruir os desenhos individuais e construir um coletivo que contemplasse as percepções iniciais de cada um.

Segundo o que cada participante foi sinalizando, os desenhos simbolizaram: amor, parceria, espiral, altos e baixos, laço representando os afetos, as relações construídas, caminho a seguir, círculo e que permite movimento e o olhar em par de igualdade na luta, letra R para lembrar da necessidade do respeito, afeto, uma caixa fechada representando os alunos que ainda não despertaram para a importância de estudar, dificultando a aprendizagem e o alcance dos objetivos, flor representando a alegria, coletividade representada por círculo e por mãos.

Foi realizada uma reflexão sobre as representações expostas, atentando-se para elementos como a importância da coletividade e participação de todos, para a ideia de que as partes constituem o todo, ou seja, a escola é constituída de vários sujeitos com diferentes histórias de vida, a comunidade é composta por várias culturas e identidades que precisam ser vistas nas suas individualidades. A escola que recebe essa diversidade precisa também ser diversa no modo de pensar seu currículo e avaliação não unilateral.

Considerando a importância de pautar os Quilombos enquanto processo de resistência negra, o passo seguinte da formação foi o estudo do livro: Quilombolas e quilombos: histórias do povo brasileiro (PEREIRA, SERRANO e PORTO, 2012). Livro distribuído pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para as escolas públicas de todo o país.

O estudo foi realizado com as discussões dos capítulos que retratavam a formação dos quilombos no Brasil, cada grupo deveria apresentar o texto lido respondendo às questões reflexivas e síntese. Dessa forma, os grupos relataram elementos vinculados às formações dos quilombos no Brasil, as estratégias de

resistência e de repressão, as formas de viver após a fuga, recriação de modos de sobreviver coletivamente reinventando formas de produzir, exercitar a cultura e religiosidade, etc.

A organização quilombola não era igual em todo o território. Para diferentes contextos, diversas estratégias eram traçadas, pois, segundo (Souza, 2012) “O Quilombismo se afirmou desde o século XVI e durou até a abolição” (SOUZA, p. 17).

Dessa forma, não podemos deixar de ver o quilombo como um elemento dinâmico de resgate das relações escravistas. Não foi manifestação esporádica de pequenos grupos de escravos marginais, desprovidos de consciência social, mas, um movimento que atuou no centro do sistema nacional, e permanentemente (MOURA, 1987, p. 31 apud SOUZA, 2012, p. 17-18).

Na abordagem sobre as histórias dos Quilombos, a ênfase em Palmares suscitou descobertas nos docentes que desconheciam dados sobre a população e a dimensão do maior e mais duradouro quilombo da história brasileira.

eu não sabia que tinha essa quantidade toda de quilombolas, o texto fala que variava de 6 a 30 mil quilombolas, pra mim foi uma grande descoberta saber o tamanho que foi o quilombo dos palmares. (sujeito 8).

Essa discussão é feita por Pereira (2012, p. 35) que ressalta a notoriedade de Palmares tanto em relação à questão populacional, quanto na capacidade de resistência às inúmeras investidas para destruí-lo, mantendo-se firme, até 1695, com a morte de seu Líder, Zumbi. Fraga e Albuquerque (2010, p. 69 e 70) também ressalta que Palmares, localizado na Serra da Barriga, território hoje pertencente ao estado de Alagoas, mudou a forma como o combate à fuga era organizado, e despertou um amplo processo de vigilância por parte dos senhores, pois sentiram o impacto da resistência quilombola que, conseqüentemente, interferiu de forma decisiva na maneira como os senhores tratavam seus escravos.

“Ainda existe quilombo no Brasil?” Essa foi uma indagação que provocou pertinentes reflexões durante a formação. “Como compreender o significado de ser

remanescente de quilombos?” Para ampliar esse debate, foi necessário compreender que o movimento de quilombamento tem seu conceito ressignificado, sobretudo, a partir do que Constituição Federal de 1988, em que determina: “Art. 68. Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos.” (BRASIL, 1988).

O tratamento da temática no campo do direito constitucional atesta sua existência histórica e legítima seu protagonismo cultural no Art. 216 da Constituição Federal, que adverte sobre o patrimônio cultural brasileiro de natureza material e imaterial, com referência à identidade de grupos formadores da sociedade brasileira, incluindo no V § “5º Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos”.

A determinação legal é resultante da atuação constante do Movimento Negro brasileiro que historicamente buscou não somente a visibilidade da luta do povo negro, como a garantia dos direitos humanos, das políticas públicas, articuladas à superação do racismo e das desigualdades. Haja vista que a correção da dívida histórica do estado com a população afro-brasileira perpassa pelo reconhecimento territorial dos seus ancestrais.

Essa discussão nos conduz a resposta de que existem quilombos no Brasil, atentando-se para o que diz o Art. 68, bem como a ressemantização da palavra “quilombo”, que é considerada na Resolução 08/2012 tendo como base o decreto 488/2003, que adverte:

Art. 2º Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida (BRASIL, 2003).

Discutiu-se a partir do texto o que significa ser remanescente de comunidade quilombola, para tentar reconstruir o conceito de quilombo que impera no imaginário comum de grande parte da população, ao concebê-lo como algo do passado. A nova concepção de quilombos não mais como “local isolado, de difícil acesso,

agrupamento de negros fugitivos”, mas, com um tratamento histórico e cultural de autorreconhecimento, tendo em vista, implicação de memória, territorialidade e pertencimento a uma identidade coletiva.

A Fundação Cultural Palmares é um órgão de âmbito federal, responsável pela certificação das comunidades, conforme o § 4º do art. 3º do Decreto 4.887 de 20 de novembro de 2003, realidade esta já vivenciada pela comunidade de Lagoa do Curralinho. No entanto, o processo de demarcação territorial é de responsabilidade do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), competindo a este a demarcação a identificação, o reconhecimento, a delimitação, a demarcação, a titulação e o registro imobiliário das terras, segundo consta no Marco Normativo, nº 49 (BRASIL, 2008).

Além deste Marco, o decreto 4.887 de 20 de novembro de 2003, acima supracitado, já previa a regulamentação da demarcação de terras ocupadas por remanescentes quilombolas com participação das comunidades e/ou seus representantes durante todas as etapas do processo.

Vale ressaltar, que a questão agrária no Brasil é excludente desde o contexto das Sesmarias, cujo acesso à terra se dava por meio de concessões aos ricos. Em 1950, a Lei de Terras, lei que regulamentou a terra como moeda de troca tornando-a mercadoria, determinando quem poderia adquiri-la ou mantê-la com documentação. Ou seja, “pobres e negros não podiam ser donos de terra, visto que a condição de subalternidade e exploração não permitia que tivesse (STÉDILE, 2005, p. 6)”, ampliando assim os latifúndios, a territorialidade das comunidades tradicionais foi desconsiderada, em nome do capital. Por isso, a mobilização do Movimento Negro na luta pelo reconhecimento das terras quilombolas em todo o país tem sido contínua, resultando em muitas tensões.

Esse reconhecimento de direito deve possibilitar a implementação das políticas e iniciativas por parte da união, estados e municípios. Contudo, ainda diante das determinações asseguradas nos textos constitucionais, a realidade da efetivação da titulação de terras ainda é um grande desafio a ser enfrentado. Os interesses que giram em torno da demarcação territorial estão condicionados às questões fundiárias, historicamente conflitantes no Brasil, em que o poder econômico se sobrepõe às disposições legais, criando barreiras burocráticas que visem a manutenção dos latifúndios e do capital para poucos.

Foi uma discussão bastante participativa, estavam todos e todas fazendo parte desse diálogo buscando ampliar seus conhecimentos em função da temática, narrando a reconstrução do conceito de quilombo e quilombola numa perspectiva mais contemporânea no bojo das lutas sociais do Movimento Negro.

Os docentes ainda fizeram uma retrospectiva sobre legislação escravagista e as dificuldades de acesso ao trabalho remunerado no período pós- abolição. Também foi proposta uma reflexão sobre o racismo e as formas como ele se manifesta, ampliando olhares sobre nossa própria prática educativa, ressaltando que não é querer voltar ao passado, mas, conhecê- lo como elemento histórico educativo para as novas gerações, que necessitam de elementos que possibilitem a ampliação dos conceitos, avaliando a origem do viés da exclusão e reconstruindo visões, posturas e ações mais humanizadas.

A partir dessas discussões, o aprofundamento teórico foi feito com conceitos e fundamentos, resumo das principais legislações no contexto da Educação do Campo e das Relações Étnico- raciais que fundamentam a discussão, dando ênfase à Lei 10.639/2003 por representar um grande salto qualitativo que deu sustentação às políticas de igualdade racial no âmbito federal e estadual.

Na oportunidade, a Resolução nº 08 de 20 de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola Básica, foi apresentada aos participantes, com distribuição do texto por escola, para que todos pudessem ter acesso e fazer a leitura.

Nesse sentido, foi feita a leitura que do Art. 3º que aponta a definição de quilombo, colocando em pauta a ressemantização da palavra no contexto atual, ressaltou-se ainda as etapas e modalidades de ensino que abrangem esta lei. Para finalizar essa discussão, foi argumentado que a Educação Escolar Quilombola está fundamentada é um direito constitucional: terra, território, educação, saúde, entre outros e é também uma política afirmativa visando à correção das desigualdades.

A Apresentação de dados obtidos por meio da Fundação Cultural Palmares sobre as comunidades quilombolas no Brasil, algo que chamou bastante a atenção pelo fato de muitos desconhecerem que a Bahia é o estado com maior número de comunidade certificadas, um total de 747, e o Nordeste a região com essa maior representatividade, contando com 1.656 comunidades.

Para finalizar, foi feita a vivência de uma dinâmica de nome: *Concordo e Discordo*. Exposto na parede de um lado da sala a palavra concordo, do outro lado,

a palavra discordo, cada participante deveria ler uma afirmativa e dizer qual a sua opinião e colar na respectiva parede, discordando ou concordando dela, assim procedeu até a última afirmativa.

Houve ainda uma problematização a respeito das discordâncias, a exemplo: “Tratamento curricular universal, independente do contexto; Quilombolas faz parte da História do Brasil Colonial, não condiz com a realidade atual.” Em seguida foi lida a sequência das afirmativas que concordavam, evidenciando-se que se tratavam de parte das Diretrizes que determina as ações a serem desenvolvidas nas redes de ensino para implementação da Lei. Compreende-se a pertinência da dinâmica, uma vez que cada participante pode pensar sobre os conceitos e tomar decisão para participar da atividade.

Foi entregue, para cada professor e professora uma apostila contendo sugestões de atividade pedagógicas para que escolhesse uma que pudessem desenvolver em sala de aula e relatar a memória no encontro seguinte.

No segundo encontro, foi desenvolvida uma dinâmica de integração e “quebra gelo”, chamando a atenção dos participantes para a continuidade da temática: Educação Escolar Quilombola e Projeto Político Pedagógico.

A dinâmica consistiu numa atividade em que o grupo precisou organizar-se em duplas e subir num jornal, o comando foi dado: cada dupla não poderia pisar fora do jornal, nem rasgá-lo e tentar chegar até o alvo, a chave do barco que livraria a todos do naufrágio. A ideia é que as pessoas dialogassem e encontrassem coletivamente uma estratégia, uma solução. Até que percebessem que uma dupla sozinha não conseguiria atingir o objetivo, seria então necessária a participação de todos e todas para que tivessem êxito no desenvolvimento da atividade.

Com essa atividade mobilizadora, foi iniciada a conversa sobre a realidade escolar, a importância que requer o trabalho coletivo na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) envolvendo as famílias e comunidade de forma ativa nos processos educativos, como sujeitos que são. O momento de cada participante expor seus conhecimentos prévios sobre o PPP foi direcionado com a construção de um painel, com as tarjetas diferentes, das quais as verdes representariam “O que é o PPP?”, Enquanto as azuis “Para que serve?”.

Diante das respectivas respostas, foi possível sintetizar o que a equipe já sabe sobre este elemento fundamental ao planejamento escolar.

Verde - O que é:

O projeto político pedagógico é a identidade da escola. Ele é o documento norteador das ações e práticas escolares construídos por todos os sujeitos que se envolvem no entorno escolar; É um planejamento norteador das ações; É um documento que toda escola tem que ter; É um documento, onde relata as características da escola (a vida escolar); Relata o conhecimento da comunidade; Projeto onde inclua e busque resistência e apoio ao povo; Projeto onde expõem as necessidades da comunidade escolar, físico, pedagógico e social (Grupo verde).

Azul - Para que serve:

Serve para direcionar a prática pedagógica e legitimá-la; Serve para nortear o trabalho de todo corpo escolar; Serve para nortear as comunidades escolares e nos interagir nos trabalhos escolares; Relata o conhecimento da comunidade; Serve para ter um direcionamento; Serve para lembrar realidades de vidas passadas; Conhecimento da comunidade escolar e social. (Grupo azul).

A partir dessas análises, foi retomada a discussão sobre os quilombos buscando princípios da Educação Escolar Quilombola dispostos na resolução nº 8 de novembro de 2012, suas implicações e ações a serem implementadas pelos sistemas de ensino a fim de assegurar a efetivação de práticas, currículos, referenciados na identidade, cultura, memória e ancestralidade.

O foco desta etapa de trabalho foi o estudo do Título VII que trata do PPP e o Capítulo I que versa sobre os currículos da educação básica na Educação Escolar Quilombola.

Pontos a destacar:

Art. 32 O projeto político- pedagógico da Educação Escolar Quilombola deverá estar intrinsecamente relacionado com a realidade histórica, regional, política, sociocultural e econômica das comunidades quilombolas.

§ 1º A construção do projeto político- pedagógico deverá pautar-se na realização de diagnóstico da realidade da comunidade quilombola

e seu entorno, num processo dialógico que envolva as pessoas da comunidade, as lideranças e as diversas organizações existentes no território.

§ 2º Na realização do diagnóstico e na análise dos dados colhidos sobre a realidade quilombola e seu entorno, o projeto político-pedagógico deverá considerar:

I -os conhecimentos tradicionais, a oralidade, a ancestralidade, a estética, as formas de trabalho, as tecnologias e a história de cada comunidade quilombola;

II -as formas por meio das quais as comunidades quilombolas vivenciam os seus processos educativos cotidianos em articulação com os conhecimentos escolares e demais conhecimentos produzidos pela sociedade mais ampla.

§3º A questão da territorialidade, associada ao etnodesenvolvimento e à sustentabilidade socioambiental e cultural das comunidades quilombolas deverá orientar todo o processo educativo definido no projeto político- pedagógico.

Diante da diretriz acima apresentada, é notório que escola no campo desvinculada da realidade e escola na comunidade quilombola sem articulação social é uma escola sem enraizamento e que não reconhece os sujeitos de direitos nela inseridos. O Projeto Político Pedagógico pressupõe um movimento dialógico e participativo, ou seja, requer um esforço coletivo para construção do planejamento, pedagógico, administrativo e comunitário, articulado com a realidade.

Conforme observado na dinâmica inicial, seguido as definições apresentadas pelos participantes: “O projeto político pedagógico é a identidade da escola. Ele é o documento norteador das ações e práticas escolares, construídos por todos os sujeitos que se envolvem no entorno escolar”. Referenciam a importância da existência e do documento elaborado de forma participativa que represente a escola e comunidade de forma mais completa.

Outra definição aponta que o PPP “Relata o conhecimento da comunidade; Projeto onde inclua e busque resistência e apoio ao povo” essas definições comungam com o disposto no Art. 32, acima mencionado, cuja ênfase precisa ser dada a essa relação histórica com a comunidade, pautado nos saberes e fazeres próprios, na produção da existência e da cultura.

A partir desse contexto, surgiu a seguinte indagação: Como é ou era trabalhar nesta comunidade, como se estabelece o vínculo escola x comunidade? “era muito difícil, 2009, 2010 misericórdia, nem pensar, hoje em dia, tranquilo”.

Com base nessa expressão, continuou-se: Vocês acham que essa mudança se deve a quê?

Eu acho que a associação e a escola trabalhando junto, saindo, tomando consciência, tendo outros conhecimentos dos direitos ajuda bastante, a associação em uma comunidade que saiba trabalhar é muito bom, pessoas também que trabalham aqui na escola, que sai pra estudar, isso ajuda muito, não só aqui como nas outras comunidades também.

“todas as reuniões que a escola faz, a coordenadora sempre fala que a escola sozinha não anda, sem a comunidade, antes tinha muitas brigas, não era discussão e debate não, era briga, eu sempre dizendo: gente, escola trabalha com a comunidade, escola sozinha não sobe nenhum degrau, eu sei que com isso, muitos pais hoje já foram alunos, tem um conhecimento um pouco a mais, e a realidade hoje não é mais como antigamente.”

Os depoimentos relatam o processo de mudança ocorrido na comunidade, ganhando um caráter mais participativo, politizado e em busca do reconhecimento dos seus direitos. É importante destacar que cada narrativa aponta um aspecto: o primeiro retrata a importância da atuação dos movimentos sociais, no processo de tomada de consciência sobre sua coletividade; o outro ressalta o incentivo da escola para a participação e busca as parcerias com a comunidade.

A associação daqui também eu já participei de alguns momentos, trás várias atividades, principalmente no domingo, atividade com o pessoal de fora que vem trazendo a importância da identidade quilombola, a caminhada da paz, e eu aprendi muito.

A referência apresentada acima, de perceber a escola participando da vida da comunidade, vem do fato que a profissional em questão reside na região, o que representa um elemento facilitador desse processo.

Sua narrativa se configura como um campo de possibilidade de estreitar os vínculos de cooperação e mostra também à presença de sujeitos externos que trabalham na articulação pela garantia de direitos, quilombolas “o pessoal de fora”. Nesse contexto, trata-se de integrantes do Movimento Negro do município que faz a resistência e luta por justiça social e igualdade racial, juntamente com as comunidades e demais coletivos envolvidos.

A vinculação entre escola e comunidade é fundamental que seja evidenciada no PPP e currículo escolar, pois, segundo descreve as Diretrizes Curriculares

Nacionais da Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (BRASIL, 2012), o currículo precisa considerar essa articulação:

§ 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 políticos-pedagógicos.

§ 2º O currículo deve considerar, na sua organização e prática, os contextos socioculturais, regionais e territoriais das comunidades quilombolas e, seus projetos de Educação Escolar Quilombola. (RESOLUÇÃO Nº 8 de 11/2012, p.13).

Para desenvolver o currículo na perspectiva de valorização das comunidades, aproximando-se do sentimento de pertença ao território, conforme enfatiza a resolução, faz-se necessário despertar no profissional o desejo de mudança na sua prática pedagógica, com desenvolvimento de um olhar atento às ações não estereotipadas, que se preocupe com os preconceitos enraizados. Que faça com que a criança negra deixe de ser excluída por não poder representar “as brancas de neves” das apresentações literárias, que anule a rejeição da África e do preto atrelado ao que não presta e que possa construir uma imagem positiva sobre si e seus antepassados. Para isso, é fundamental a formação continuada.

Reconhecer elementos da ancestralidade, contextualizando os conhecimentos para a realidade desse grupo historicamente invisibilizado, requer o desenvolvimento de um etnocurrículo (MACEDO, 2012). Nessa direção, Moreira (2008) aponta:

O currículo representa assim, um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribui para a construção de identidades sociais e culturais. O currículo é por consequência, um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade dos educandos. (MOREIRA, 2008, p. 28.)

A educação Escolar Quilombola deve contribuir com o fortalecimento dos referenciais identitários de um coletivo representado, política, histórica e geograficamente. Tendo em vista responder sempre a indagação: Qual a escola que

estamos construindo, ela garante os direitos dos sujeitos? “Já melhorou, mas ainda precisa avançar!”.

A escola defendida pelos movimentos não é apenas uma escola geograficamente localizada no campo, no quilombo, mas uma educação enraizada e libertadora, que veicule conhecimento e que tenha significado para a vida dos sujeitos. A escola no e do campo, no e do quilombo.

“eu como estudante dessa escola que fui percebo como é importante caminhar junto.” Sujeito 12.

“A gente percebe que na comunidade existe esse contato bem maior, do que na sede”. Sujeito 3.

“A tendência de que a escola e comunidade caminhando juntos, todos só temos a ganhar”. Sujeito 1.

Foi apresentado um roteiro para elaboração do PPP contextualizado e como encaminhamento aos elementos da EEQ, para que cada escola, posteriormente, reúna-se, traçando o plano de ação para construção de seus respectivos PPP's, a partir do roteiro. Vale ressaltar que se trata de uma direção, orientação para a construção, havendo, portanto, a flexibilidade necessária para os sujeitos alterarem, conforme a realidade lhes demandar.

4.4 FORMAÇÃO- EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS: UMA DISCUSSÃO SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A LITERATURA INFANTO-JUVENIL AFRO- BRASILEIRA

O encontro foi desenvolvido com os seguintes objetivos: Discutir sobre a importância da educação para as relações étnico-raciais, questionando as leituras hegemônicas da nossa história e cultura favorecendo ainda o diálogo do direito à diferença enquanto possibilidade de construção de uma sociedade mais democrática; conhecer a base legal que fundamenta as Políticas públicas e ações afirmativas; debater sobre o racismo e as formas que ele se manifesta na sociedade; discutir estratégias pedagógicas de superação da hegemonia eurocêntrica a partir de literaturas que aborde a contribuição grupos étnicos afro-brasileiros e africanos.

A partir dos objetivos previamente traçados, o encontro foi realizado de forma a motivar a reflexão por parte do grupo, tendo em vista as práticas já adotadas e as possibilidades de ressignificá-las com um viés antirracista. Nessa perspectiva, o encontro foi iniciado com a linguagem literária através do conto “Meninos de Todas as Cores”. Seguindo a programação, foi desenvolvido um teste da educação etnocêntrica ou antirracista.

O teste promove uma autoavaliação das práticas escolares no tocante à questão racial, composto por treze questões com múltipla escolha, para que os professores identifiquem quais as opções estão condizentes à sua realidade escolar, ou seja, se as práticas desenvolvidas estão seguindo na direção etnocêntrica ou antirracista. Foi disponibilizado um tempo para que cada grupo avaliasse suas ações e se posicionassem frente às questões.

O referido teste aborda temas como a forma que a trajetória do negro é estudada, a formação de professores, currículo, cultura negra, o racismo, o trato das questões raciais, o direito e respeito à diferença, desigualdades, atitudes tomadas pela escola, a produção verbal, o acervo bibliográfico sobre as diferenças. São temas que geram discussão e reflexão. Concluída a consulta dos grupos, chega o momento da chave de correção:

CHAVE DE CORREÇÃO

- **De 0 a 6 pontos – Sua escola está na fase da invisibilidade.**

Sua escola ainda não conseguiu caminhar quanto à questão racial. O tema ainda é tabu. Ela pensa que pode se manter neutra, sem ter nada a ver com essa questão; o silêncio foi a estratégia escolhida para isso. A população negra, que com certeza está bem representada em sua escola (levando-se em conta o IBGE/2001, ela representa 45% da população brasileira), é considerada invisível. Todos os alunos estão perdendo a oportunidade de formação de valores essenciais para uma convivência harmônica em sociedade. Que pena!

- **De 7 a 18 pontos – Sua escola está na fase da negação.**

O assunto racial começa a ser discutido em sua escola, mas a maioria dos professores nega a existência do racismo na sociedade e, mais ainda, no ambiente escolar. Acredita-se, também, no falso mito da democracia racial; que falar de

racismo é incitar o ódio entre as raças; que as desigualdades são apenas econômicas. Mas, para “salvar” a situação, existe um ou outro professor que teima em colocar o assunto no dia 13 de Maio e/ou dia 20 de Novembro, não é mesmo? A cultura negra vira folclore, e a verdadeira história de resistência do povo negro não tem servido como exemplo de luta pela cidadania a todos os alunos.

De 19 a 24 pontos – Sua escola está na fase do reconhecimento.

Muito bem! Sua escola está no itinerário correto! Reconhece a necessidade urgente de transformar a escola em um espaço de luta contra o racismo e a discriminação. Os alunos aprenderam conceitos e temas sobre os diferentes grupos sociais presentes na sociedade. A realidade do aluno é reconhecida e trabalhada. Projetos de trabalho sobre a questão racial são empreendidos. É um bom começo! Continuem a enfrentar esse belo desafio!

• 25 pontos – Sua escola está na fase do avanço.

Parabéns! Sua escola avançou bastante no itinerário de construir-se verdadeiramente democrática. Visualiza com dignidade os diversos grupos que compõem nossa sociedade. Usa suas contribuições como ferramentas pedagógicas no trato da diversidade sociorracial e cultural brasileira. Certamente, os alunos negros de sua escola têm uma elevada autoestima e orgulho de seu pertencimento racial. Todos os alunos reconhecem, bem claro dentro de si, a necessidade de respeitar as diferenças e sabem que diferença não quer dizer superioridade nem inferioridade: é apenas diferença.

Conforme se observa, acima, a chave correção direciona as fases em que cada grupo de escolas se encontram, conforme a pontuação obtida. Trata-se de um processo de reflexão sobre o desenvolvimento de ações educativas que promovam ou dificultam o respeito às diferenças.

GRÁFICO 1: resultado do teste da Educação Etnocêntrica ou Antirracista

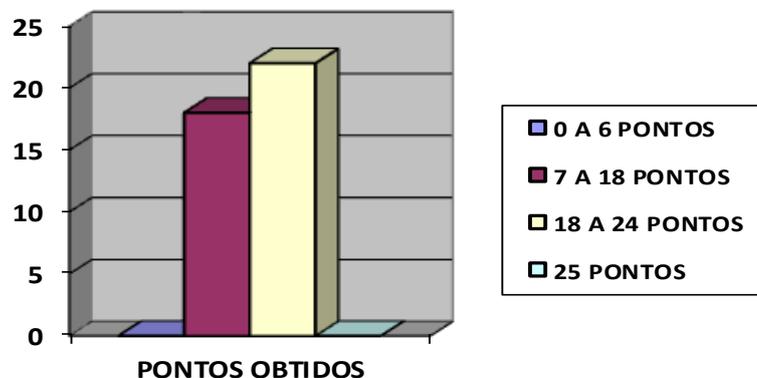


Gráfico do teste: “Educação etnocêntrica ou antirracista?”. Elaborado pela autora (2019).

O resultado do teste representado no gráfico demonstra que entre os dois grupos trabalhados, há uma pequena diferença de pontuação, tendo um grupo totalizado 18 pontos, considerado no teste como a “fase da negação” e o outro com 22 (fase do reconhecimento), essa informação demonstra que ambos percebem a necessidade de avançar nas discussões e na implementação de ações que mobilizem a construção de um novo olhar para as relações étnico- raciais na escola.

Apesar de já existirem iniciativas nessa direção, é necessário avançar. Portanto, a escola deve continuar a se desafiar para promover o bem de todos, para isso, é necessário um currículo que considere as diferenças. Mesmo a escola que obteve 22 pontos, reconhece que houve avanços, mas suas ações são pontuais e precisam trabalhar muito para melhorar, pode-se inferir que esse é um bom começo.

Algumas narrativas durante a vivência da atividade são importantes registrar:

“eu era a única da negra na sala, então os papéis de escrava, saci, sempre sobravam pra mim”. Sujeito 1.

“o currículo é uma coisa que já vem pronto”. Sujeito 3.

“o livro do campo era vazio, nada tinha, enquanto o da sede era cheio de conteúdo”. Sujeito 14.

“meu colega me chama de quixabinha”. Sujeito 8.

“minha vó dizia que eu era a neguinha da família porque minha mãe não usou leite de magnésio”. Sujeito 1

“Aí eu falo com os alunos, venha cá, e vocês já se olhou no espelho, que cor você é, você acha que ser negro é esculhambar, e palavrão é coisa ruim ? na mente deles é, eu acho muito difícil a gente desconstruir isso, eu paro a aula direto, quando eu vejo um xingar o outro de negro disso, eu falo, eu converso com eles... aí na hora, eles ficam até quietos, mas quando passa dois minutos volta tudo de novo”. Sujeito 13.

A redução da cultura negra ao tratamento folclórico, a representação da baiana do acarajé, a capoeira, a dança afro, tudo transformado em folclore. Essa é uma realidade da maioria das escolas brasileiras, é também uma constatação desse teste, quando a opção escolhida pelo grupo aponta para o tratamento da cultura negra como “rico folclore do Brasil,” ou é abordada quando vira assunto na mídia.

A educação deve estar a serviço do processo de transformação social, de respeito às diversidades, mas para isso, é preciso conhecer e estar disposto a trabalhar pedagogicamente de forma contextualizada e antirracista. A escola como espaço responsável pela transmissão do saber sistematizado, da construção de valores e atitudes aliadas às famílias e movimentos sociais nessa tarefa de educar e de ser educado. Não é tarefa fácil, contudo, é preciso começar.

Por conseguinte, foi questionado “O que vocês acham que provoca essa rejeição de si mesmo?”.

“Eu acho que eles tem um trauma do racismo, acho que já esta diminuindo isso, precisa trabalhar o psicológico deles pra que eles se aceitem... eles não quer que a gente fale de cor negra ,quer que fale moreno, não se aceitam”. Sujeito 4.

“E acho que é porque o negro sempre foi associado a coisa ruins, as coisas negativas, e a mídia colocava isso, a sociedade colocava isso, então eles internalizavam isso como algo negativo, então eles não aceitavam de jeito nenhum. Então se eu chegar na sala e perguntar quem é negro ali... Ave Maria... vão dizer que eu xinguei eles”. Sujeito 13.

“Fica parecendo que é uma magoa do passado, uma ferida”. Sujeito 4.

“A gente tem que trabalhar muito”. Sujeito 10.

As narrativas nos mostram os resquícios de exclusão em um país em que a população negra foi mantida escravizada por em média IV séculos, imagine-se o que é ter sua existência relegada, dizendo que não é gente, que não é cidadão, que sua cultura é folclore ou não existe e que seu povo é atrasado, sua crença é demonizada, que sua cor é feia, seu cabelo é ruim, que seu modo de falar e vestir são feios e errados. É fundamental pensar ações concretas, que se estabeleça um planejamento com base no que aponta a Lei 10.639/2003, para que o respeito saia do campo verbal e se materialize em cada sala de aula.

Quanto tempo será necessário para se reconstruir essa identidade?

“É muito comum a gente se fixar no lado negativo da pessoa... como dizem, a gente pode fazer muita coisa boa, quando um não presta é este que vai sobressair . Então pra tirar isso da cabeça das pessoas é muito difícil”. Sujeito 2.

“Até em relação as cotas raciais de concurso, por mais que tenha reservado 30% quando tem mais de duas vagas, não é todo mundo que aceita, a maioria dos negros acha estranho, como eu achava, eu nunca fiz concurso usando as vagas das cotas, eu achava um absurdo ter esses 30% reservado aos negros, mas se você parar pra pensar diante disso tudo tem uma logica”. Sujeito 1.

“Eu discordo disso, eu acho que isso é uma forma de preconceito que acha que o negro não é capaz”. Sujeito 7.

“Eu tinha esse pensamento, eu mesmo negra que estudei a vida inteira na escola particular, concorrer com quem estudou em escola pública”. Sujeito 1.

As políticas afirmativas de reparação visam garantir o acesso aos diferentes níveis de educação e outras formas de inserção social e no mundo do trabalho. Busca a correção das desigualdades históricas, resquícios dos ideais escravagistas, para ressarcir a população negra pelos quatrocentos anos de trabalho e exploração pelo crescimento do país, também existe na perspectiva de diminuir o descompasso de uma sociedade que se projetou branca e colocou à margem da sociedade, toda parcela de sua população negra, relegada ao lugar de inferioridade e subalternidade.

O retrato da desigualdade é mostrado nos baixos índices de escolarização da população afro- brasileira, demonstram que uma grande parcela da população que é

negra não foi alfabetizada, ou cursou apenas poucos anos de escolaridade, com o ensino primário, níveis mais básicos de ensino, ou seja, esteve excluída das políticas de acesso ao ensino nas instituições públicas. Como competir em par de igualdades com quem tem acesso aos mais diversos bens e serviços? Terão as mesmas condições de aprendizagem?

Igualdade legal, sem igual real. As cotas representam um dos indicadores de correção de desigualdade. Porém, conforme salienta as Diretrizes Curriculares da Educação para as Relações Étnico- Raciais, outras medidas devem ser implementadas, como a produção de material didático e paradidático, formação docente inicial e continuada.

A educação pública sempre foi negada aos negros. Houve uma Lei em 1837 que proibia o ingresso negro na escola pública. Por isso reivindicar educação sempre foi pauta do Movimento Social e Negro, como uma possibilidade de reconstrução, diminuição das desigualdades pelo domínio do conhecimento, um lugar de virada.

De acordo com a Resolução nº 1 de 17 de junho de 2004, Art. 5º:

“Os sistemas de ensino tomarão providências no sentido de garantir o direito aos alunos afrodescendentes de frequentarem estabelecimentos de ensino de qualidade, que contenham instalações e equipamentos sólidos e atualizados, em curso ministrados por professores competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a educação de negros e não negros, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação (BRASIL, 2004).

Lutar pela democratização da educação é fundamental, principalmente por vivermos em uma sociedade que continua a fazer do acesso à níveis de escolarização mais elevados, privilégio. Diante disso, as políticas afirmativas de acesso ao ensino superior, em países como o Brasil, onde o racismo é estrutural, devem contemplar a questão racial, pois “Sem dúvida que a discriminação racial, ou étnica ocorre em conjunção com a discriminação de classe, mas não pode se reduzida a esta e deve ser objeto de medidas específicas (SOUZA, 2013, p. 467)”.

No Brasil, essas ações afirmativas de expansão do ensino superior surgiram a partir da pressão dos movimentos sociais, especialmente o movimento negro, dando

passos construtivos no campo da legislação e em ações, durante o governo de Lula (2003-2009) quando foram lançados programas como o Programa Universidade para Todos (PROUNI/2004), Sistema de Seleção Unificada (SISU/2009) e ampliação do Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES).

Essas iniciativas visam à democratização e ampliação do acesso ao Ensino Superior, determinando critérios raciais e socioeconômicos no processo de seleção e preenchimento das vagas disponibilizadas pelas instituições de ensino, assim como incentivam as Instituições de Ensino Superior para o financiamento privado estudantil.

Contudo, como se percebe nos depoimentos, as cotas raciais ainda dividem opiniões, sobretudo, por quem defende a discussão da meritocracia, ou ainda, por quem não compreende a dívida histórica do estado brasileiro com a população negra. É preciso romper as diversas formas de opressão por dentro das estruturas, inclusive das universidades.

As universidades não só participou da exclusão social das raças e etnias ditas inferiores, como também teorizou a sua inferioridade, uma inferioridade que estendeu aos conhecimentos produzidos pelos grupos excluídos em nome da prioridade epistemológica concedido à ciência. As tarefas da democratização do acesso são, assim, particularmente exigentes porque questionam a universidade no seu todo, não só quem a frequenta, como os conhecimentos que são transmitidos a quem a frequenta. (SOUZA, 2013, p. 469).

Na sequência, com o aprofundamento teórico sobre a temática foram discutidos elementos relacionados aos pressupostos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana. Art. 2º:

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas na nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias e asiáticas. (BRASIL, 2004).

Diante desse objetivo, o Plano Nacional de implementação das Diretrizes (BRASIL, 2009), aponta ações articuladas a serem desenvolvidas pelos entes federados, conselhos, universidades, movimentos, coordenação pedagógica, para a concretização da Política de Promoção da Igualdade racial, considerando diferentes aspectos no contexto educacional, inclusive a reestruturação dos currículos e a formação continuada dos professores e professoras.

Outro fator de grande relevância é o tratamento dado à representação da literatura veiculada na escola, muitas vezes contrapondo-se aos objetivos propostos nas Diretrizes acima supracitadas, reduz-se aos contos ditos clássicos, de representatividade europeia, desconsiderando assim as raízes africanas e outras etnias ou veiculando imagens estereotipadas e preconceituosas.

“por isso que eu nunca gostei dessas coisas de ser rainha de nada, princesa de nada”. Sujeito 1.

Através do currículo oculto, a escola pode ensinar de forma simbólica a representação racial social aceitável utilizando-se da literatura como veículo de transmissão de valores do que é aceitável ou não, do que é positivo ou negativo. A invisibilidade, ou não representatividade de negros na literatura, reforça o estigma da escravidão que continua associando ao negro, papéis de inferioridade.

Para Lima (2005, p. 101):

A cultura informa através dos seus arranjos simbólicos, valores, e crenças que orientam a percepção de mundo. E se pensarmos nesse universo literário, imaginado pela criação humana, como um espelho onde me reconheço através dos personagens, ambientes, sensações? Nesse processo, eu gosto e desgosto de uns e outros e formo opiniões a respeito daquele ambiente ou daquele tipo de pessoa ou sentimento (LIMA, 2005, p. 101).

Reconstruir esse pensamento eurocentrado é fundamental para o reconhecimento das diferentes etnias que constroem o povo brasileiro. Oportunizar aos estudantes o conhecimento de contos para além dos clássicos, construir novas representações sobre os personagens, se veem representados nas cores e histórias, aprenderem sobre respeito às diferenças e autoestima.

Os professores e professoras foram questionados: Que práticas podemos desenvolver para que a identidade do aluno seja valorizada?

“trabalhar com as cores, as diferenças, o continente africano, incentivar a autoestima, mostrar que eles são capazes, dando boas referências.”

Combater a ideologia do branqueamento:

“Nina Rodrigues era muito conhecido estudioso em Salvador, ele tem a teoria que dizia que os negros tem a base do crânio menor que os brancos, e quanto menor a base do crânio da pessoa, mais tendencioso ele seria de cometer crime, aí a maioria das pessoas naquela época eram presas por crime que nunca cometeram por causa do tamanho do crânio, muita gente negra foi presa.”. Sujeito 1

Diante desses depoimentos, percebe-se cada vez maior a importância de fortalecer o trabalho educativo na contramão desse histórico perverso de negatividade e violência, contrapor também o mito da democracia racial defendida por Gilberto Freire que propagava harmonia entre as raças, excluindo do debate os conflitos raciais. É preciso que haja a implementação da Lei 10.639/3003 nos Sistemas de Ensino garantindo a inclusão da questão racial no currículo, nos cursos de formação, com inclusão de personagens negros em cartazes, literaturas, livros didáticos, construindo uma linguagem multicultural, diversa.

Para que a formação esteja sempre articulando teoria e prática, após discutir relações étnico- raciais e representação negra na literatura, foi apresentado ao grupo alguns livros de literatura com a representatividade negra. Em seguida, foi apresentada como sugestão uma sequência didática a partir do livro *Menina bonita do laço de fita*, livro de Ana Maria Machado, (2000). Vale ressaltar que este é um livro conhecido entre os educadores, uma espécie de referência na inclusão da identidade racial na escola. Logo após, foram organizados três (3) grupos, orientando-os a lerem o material e produzirem sequências didáticas a partir dos contos: *O Cabelo de Lelê* escrito por Valéria Belém (2007), *Meninos de todas as cores* (Luisa Ducla Soares); *Bruna e a Galinha D'Angola* (Gercilga d' Almeida). Os

arquivos foram disponibilizados em formato digital e impressos para que as professoras pudessem utilizar em suas respectivas salas de aula.

Os grupos socializaram suas produções, com expectativa de colocá-las em prática, inserindo-as em seus planejamentos pedagógicos. As atividades do dia foram finalizadas com a resolução de um caça-palavras ampliado em cartolina, elaborado a partir do livro *Menina Bonita do laço de Fita*.

4.5 FORMAÇÃO- MULHER NEGRA: UMA TRAJETÓRIA DE LUTA E RESISTÊNCIA

O encontro realizado para discutir a temática Mulher Negra: Uma trajetória de luta e resistência buscou oportunizar um estudo da trajetória histórica das mulheres negras, lutas sociais e políticas públicas a partir de uma perspectiva feminista, questões de gênero e representações de poder. Os objetivos dessa temática foram: discutir a trajetória de resistência das mulheres negras e quilombolas, seus contextos e lutas sociais por políticas públicas e igualdade de condição; reconhecer linguagens, discursos e representações que estimulam a violência contra as mulheres; conhecer as iniciativas de luta coletiva das mulheres negras do município e do Território do Sisal.

A concretização desses objetivos orientou-se por meio de interações de diferentes vozes do espaço: Escola Santo Antônio. Para isso, contou-se com a participação de Cleuza Juriti, liderança do Movimento Negro de Serrinha- BA e do Coletivo de Mulheres Negras do Território- Dandaras do Sisal, a liderança possui uma atuação em nível local, regional e estadual em conselhos e fóruns de entidades negras. A contribuição dessa importante representatividade negra no encontro formativo se deu através da explanação da temática de forma legítima e coerente por estar no bojo das lutas sociais de um coletivo historicamente excluído da sociedade.

Para esta atividade, além do corpo docente, também foram convidadas as mulheres da Comunidade Quilombola Lagoa do Curralinho, público desta pesquisa, para que juntas, pudessemos refletir sobre a temática, concebendo-a como conteúdo pedagógico de grande relevância. No início do encontro houve uma atividade denominada de jogo de ideias, que consistiu na apresentação dos participantes registrando seus conceitos do sentido da palavra “mulher” para as suas

vidas. Assim se procedeu com os registros e falas individuais, nas quais foram recorrentes as palavras: força, guerreira, beleza, luta, esperança.

Diante dessa atividade, a convidada seguiu com a fala, abordando as lutas das mulheres para conquistar seu espaço, e nessa narrativa deu ênfase às lutas das mulheres negras destacando que a discriminação que vem de longas datas. Nesse diálogo, faz um recorte histórico sobre como a mulher negra foi historicamente tratada de forma objetificada pelos senhores que mantinham o sentimento de pertencimento ao seu corpo, sua força de trabalho, com a visão da mulher procriadora de homens que seriam seus futuros escravos.

Falou da importância de se reafirmar a nossa questão racial e combater racismo, sexismo, que nos mata todos os dias enfatizando a campanha lançada em 2018, intitulada *Respeita as mina*. A submissão e opressão dentro de casa, a falta de garantia de direitos por parte do estado, a exclusão social, são constantes desafios e pautas dos Movimentos Sociais e Negros, em busca de um processo de equidade e respeito.

Ser doméstica por opção e com dignidade, direitos garantidos, não como a única via de escape para a sobrevivência e geração de renda, único espaço de trabalho que é ofertado. A mulher negra é diretamente afetada pelo racismo, que não enquadra nos padrões estereotipados e socialmente aceitos, dificultando acesso a determinados espaços de poder, sendo invisibilidade na mídia, na política.

Cleusa Juriti também fala da ausência do estado na garantia do direito à saúde e educação, começando pelas creches por ser espaço de acolhimento e educação integral para os filhos, enquanto as mães trabalham, e isso atinge diretamente as nossas vidas. Pois é a mulher quem é chamada por um filho que adocece, ou na escola, é ela quem abandona quando engravida, entre outras situações cotidianas de dificuldades.

As mulheres presentes, docentes e não docentes se viam em cada narrativa apresentada pela convidada, pois, a mesma falava de elementos concretos que fazem parte da realidade das mulheres de modo geral, especialmente, das mulheres negras. Assim, interagiam também com narrativas do cotidiano.

Foi oportuno retratar as diversas formas de violência das quais a mulher é submetida e para dar suporte a esta fala, foi apresentado o Mapa da violência, constante no Atlas da Violência (2017), que apresenta dados estatísticos de crescimento da violência contra a mulher negra nos últimos anos.

Em 2016, 4.645 mulheres foram assassinadas no país, o que representa uma taxa de 4,5 homicídios para cada 100 mil brasileiras. Em dez anos, observa-se um aumento de 6,4%”. Considerando-se os dados de 2016, a taxa de homicídios é maior entre as mulheres negras (5,3) que entre as não negras (3,1) – a diferença é de 71%. Em relação aos dez anos da série, a taxa de homicídios para cada 100 mil mulheres negras aumentou 15,4%, enquanto que entre as não negras houve queda de 8% (ATLAS DA VIOLÊNCIA, 2018, p.51).

Um grande exemplo da luta e também da violência foi o ocorrido com a Vereadora Marielle Franco, mulher negra, militante dos movimentos sociais e de direitos humanos, no Rio de Janeiro em 2018, que chamou a atenção de todo o país, tornando o seu nome símbolo de resistência e luta.

De acordo com o Mapa, jovens homens negros também estão entre as maiores vítimas da violência no Brasil. Conforme apontam os dados abaixo:

Homicídios respondem por 56,5% da causa de óbito de homens entre 15 a 19 anos. Quando considerados os jovens entre 15 e 29 anos, observamos em 2016 uma taxa de homicídio por 100 mil habitantes de 142,7, ou uma taxa de 280,6, se considerarmos apenas a subpopulação de homens jovens.

A taxa de homicídios de indivíduos não negros diminuiu 6,8%, ao passo que a taxa de vitimização da população negra aumentou 23,1%. Assim, em 2016, enquanto se observou uma taxa de homicídio para a população negra de 40,2, o mesmo indicador para o resto da população foi de 16, o que implica dizer que 71,5% das pessoas que são assassinadas a cada ano no país são pretas ou pardas. (ATLAS DA VIOLÊNCIA, 2018, p. 41).

Isso afeta milhares de mulheres negras que veem o extermínio dos seus filhos, o sangue dos meninos negros e o choro das mulheres lavando as calçadas das injustiças e desigualdades. Essa discussão nos remete ao fato de que a discussão de violência de gênero não pode se dar deslocada da questão racial, visto que um fator influencia o outro.

No contexto da mulher negra, a opressão ultrapassa a questão de gênero, a categoria raça faz um diferencial, negativamente falando, por serem duplamente

discriminadas como mulheres e como negras. A categoria racial é aqui destacada, devido ao período de escravidão no Brasil que acumulou um histórico de exclusão para o povo negro.

Mulheres relegadas a trabalhos manuais sem qualificação como é o caso do trabalho doméstico, situação de baixa ou nenhuma escolarização, salários diferenciados para homens e mulheres exercendo a mesma função, com mesmo nível de formação, dados da Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar- PNAD revelam essa realidade sentida por muitas de nós, na escola, nas famílias, no trabalho, na sociedade de modo geral.

O processo de socialização de mulheres negras começa quando esta ingressa na escola e não é algo tranquilo, pois é um espaço onde as relações estão permeadas por um conjunto de elementos que tem a finalidade de uniformizar, homogeneizar, padronizar comportamentos, atitudes e oportunidades (SILVA, 2010, p. 4).

A visão estereotipada da mulher negra enquanto objeto, como fonte de desejo e de prazer, aliada ao fator escrava, na qual sua função era servir, agrava os elementos da violência física, moral, simbólica. Diante disso, “as experiências de preconceito racial vividas na escola envolvendo o corpo, o cabelo e a estética, ficam guardadas na memória do sujeito” (GOMES, 2003), pois, além de dificultar a própria construção da identidade negra, as constantes práticas de exigência de “boa aparência” exclui a mulher negra por não atender aos padrões eurocêntricos de corpo e de beleza.

No contexto da cidadania, as mulheres negras do campo assumem um protagonismo na luta por direitos. A Constituição Federal de 1988, resultante de lutas políticas e ideológicas, passa a definir direitos no âmbito do trabalho, meios de assegurar a igualdade, criminalizar as formas de violência, direitos à Seguridade Social (previdência), acesso à educação, saúde, trabalho, assistência social, política e poder.

As relações de gênero são construídas social e culturalmente, estão centralizadas no bojo da subjetividade das pessoas, e tem legitimado as relações de poder “o primeiro modo de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1990, p. 7 apud SILVA, 2010, p. 4).

Nessa construção subjetiva, o indivíduo estabelece representações acerca dos papéis do homem e da mulher, inicialmente na família, mas, também, na escola e, ao entrar em contato com o sistema simbólico, o incorpora, contribuindo para a sua disseminação entre os demais indivíduos e instituições sociais. (SCOTT, 1990, p. 7 apud SILVA, 2010, p. 4).

Para compreender as forças das representações simbólicas no que tange ao racismo contra a população negra, é importante tomar conhecimento da complexidade em que o racismo atua, pois, “ao discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes africanos” (BRASIL, 2003, p.15). Há também uma presença escolar que necessita de atenção, trata-se da influência que a escola exerce sobre a formação das identidades, esta que produz experiências que marcam profundamente a vida das pessoas.

Durante a sua fala, Juriti relatou sobre muitas formas de como o racismo se manifesta na sociedade, a luta diária da mulher contra o machismo, a discriminação em diferentes estruturas, sejam elas na mídia, em casa, na escola, no trabalho. Ainda assim, ressaltando que é preciso utilizar diferentes formas de resistência e combate ao racismo, pois ele é um crime que gera outros e avançar na luta pelo empoderamento feminino e pela conquista de mais visibilidade nas políticas públicas.

As mulheres negras do campo tem um histórico de luta pela terra, pelos direitos e igualdade, são quilombolas, assentadas da reforma agrária, agricultoras familiares, ribeirinhas, em todos os povos do campo, a marca da luta das mulheres está presente, nas marchas, sindicatos, associações, nas comunidades de terreiro, coletivos da comunidade LGBTQI+ sempre buscando o reconhecimento de seus direitos, dignidade e justiça social.

Durante as discussões, os relatos acerca das condições de trabalho da mulher negra foram fundamentais. Os salários que recebem, dentre outras condições que fazem com que as mulheres negras estejam na base da pirâmide com os piores indicadores sociais e econômicos. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) aponta que a 21% das mulheres negras ocupam cargos de empregadas domésticas, condição de vulnerabilidade social.

Tratar da objetificação do corpo da mulher e das relações sociais de gênero é fundamental no contexto de uma sociedade que se estabeleceu machista, homofóbica e racista. Mas também tratar de estratégias de superação, a exemplo da Lei Maria da Penha (Lei 11.340/2006), que viabiliza o atendimento e as alternativas de vidas para as mulheres, visando coibir a violência doméstica, punir e prevenir outras formas de violência, da Lei nº 13.104/2015, conhecida como Lei do Feminicídio, que tipifica o crime de homicídio doloso contra mulher, a Lei 10.639/2003 cujo foco é o estudo da História da África, o currículo escolar e o combate ao racismo.

Superar a realidade de violação de direitos que vem sendo promovida por poderes políticos e econômicos desse país, que hierarquiza as relações sociais por etnia, gênero e sexualidade.

No final da atividade, foi distribuída uma coletânea de sugestões de atividades a serem trabalhadas com os estudantes com o foco no respeito às diversidades de gênero e combate às práticas machistas e discriminatórias. Encerramos, então, com uma música que faz parte dos Cantos do Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR).

*“pra mudar a sociedade,
do jeito que a gente quer,
participando sem medo de ser mulher”.*

4.6 FORMÇÃO- ARTICULANDO TEORIA E PRÁTICA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: A VISITA À EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA (EFA)

Diante dos estudos realizados no módulo sobre Educação do Campo, foi encaminhada a realização de visita a uma das experiências de Educação do Campo existentes no Território do Sisal, a Escola Família Agrícola (EFA) Avani Cunha Lima no município de Valente- BA, cuja metodologia de trabalho reside na Pedagogia da Alternância.

A visita foi agendada previamente, tanto com os sujeitos da pesquisa, quanto com os representantes da EFA, com o intuito de definir uma data compatível para a

participação de todos. Em nossa chegada, fomos recebidos pela coordenadora e pela professora que atua desde a fundação da escola, dessa forma, tivemos a oportunidade de conhecer melhor o trabalho, tirando as dúvidas existentes sobre essa experiência. Desse modo, foi feita uma roda de conversa com relato histórico, explicação sobre as especificidades do trabalho pedagógico e administrativo, relação escola, famílias e comunidades e depois uma visita à propriedade, especialmente aos espaços de trabalho que envolve a atuação mais direta dos alunos.

As primeiras experiências com a Pedagogia da Alternância foram iniciadas na França, por volta de 1930, essa experiência foi chamada de “Casa Familiar Rural”. No Brasil, essa experiência pedagógica inicia-se no Espírito Santo, nos anos de 1960, com o nome de Escola família Agrícola, contando com a influência da Igreja Católica na formação de lideranças camponesas. Dessa forma, o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) foi criado como uma instituição mantenedora da sociedade civil, responsável pela manutenção das EFA's.

O crescimento das EFA's no Brasil é prova de sua competência e de sua aceitação pela população rural, devido aos serviços prestados, mas nem assim vem sendo acompanhado nas mesmas proporções pelo poder público, municipal, estadual e federal, com raras exceções, pois as linhas de financiamento são inexpressivas, dificultando o crescimento e garantia da qualidade necessária.

Na Bahia, a primeira EFA começou no município de Brotas de Macaúbas, em 1974, o que incentivou outros municípios a investirem na experiência. A expansão foi grande, surgindo a necessidade de criação de uma Associação Regional que congregasse as Associações locais mantenedoras de EFA's existentes, daí o nascimento da Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia (AECOFABA) em 04 de setembro de 1979. E mais tarde da Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido (REFAISA), a partir de 1994.

A EFA pauta seu trabalho numa perspectiva da Pedagogia da Alternância, que propõe a existência de:

Alternância de tempo e de local de formação, ou seja, de períodos em situação sócio profissional e em situação escolar; [...] uma outra maneira de aprender, de se formar, associando teoria e prática, ação e reflexão, o empreender e o aprender dentro de um mesmo

processo. A Alternância significa uma maneira de aprender pela vida, partindo da própria vida cotidiana, dos momentos de experiências colocando assim a experiência antes do conceito. A Pedagogia da Alternância, nos CEFFAs, dá a prioridade à experiência familiar, social, profissional, ao mesmo tempo como fonte de conhecimentos, ponto de partida e de chegada do processo de aprendizagem, e como caminho educativo (GIMONET, 1999, p. 44-45).

Essa proposta de educação favorece a aprendizagem dos estudantes de forma contextualizada, em constante interação teoria x prática, pois durante o Tempo Escola adquirem conhecimentos teóricos que são aplicados no Tempo Comunidade. Além disso, foi contemplada na LDB, 9394/96, quando aborda as formas de organização do ensino: ART. 23.

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996).

A EFA visitada foi fundada no ano de 1996, ou seja, possui 23 anos de funcionamento, atende o público de Ensino Fundamental, e no ano corrente 2019, iniciou a expansão para o Ensino Médio, com a sua 1ª turma. Esses estudantes são de diversos municípios, a exemplo de Santaluz, Valente, São Domingos, Cansanção e outros. Funcionando atualmente com um total de 134 alunos, 14 funcionários e com posse de 62 hectares de terra.

Diante conversa, a professora Marilene que atua na Escola desde a sua fundação, apresentou pertinentes informações sobre a Pedagogia da Alternância e o funcionamento da escola. Ela relata que no início do projeto, tinham uma equipe exclusiva para EFA, alguns contratados pela APAEB de Valente- BA, outros cedidos pelo município, com carga horária de total para EFA, dessa forma tinha como fazer atividades conforme a proposta que o Plano de Estudo, que é o instrumento pedagógico.

Com o passar do tempo, o desafio em relação à escassez de recursos financeiros está sempre presente, pois até 2013 os regionais recebiam financiamento da Bélgica, o governo Belga investia no Brasil para manutenção

dessas escolas, segundo as entrevistadas. A EFA visitada, por exemplo, teve os 4 (quatro) primeiros prédios construídos por meio de instituição Alemã, porém, com o crescimento da APAEB de Valente em sua rede produtiva, passou a receber financiamento e os projetos sociais foram perdendo linhas de crédito.

Sobre a proposta pedagógica desenvolvida, a professora relata que a base do trabalho são os temas geradores, a saber:

- 6º ano: Família
- 7º ano: Sustentabilidade
- 8º ano: Convivência e o Semiárido
- 9º ano: Organização social e Cidadania

De acordo aos conteúdos de cada série/ano o trabalho vai sendo articulado em cada eixo. Este fazer pedagógico está fundamentado no tripé idealizado por **Paulo Freire**: Ação-Reflexão-Ação, em diferentes tempos e espaços de aprendizagem, pois, mesmo o Tempo Escola, a sala de aula não é o único espaço de aprendizagem, as hortas, os aviários, a produção de alimento animal, são espaços pedagógicos.

A professora relata o fato de no início da experiência os adolescentes ingressarem na 5ª série com mais idade, cerca de 13 a 14 anos, depois da organização do Ensino Fundamental de 9 anos, os alunos passaram a chegar com 10 anos, ainda sem maturidade, etc. Diante disso, tomaram a decisão de trabalhar com a sessão semanal, enquanto na Bahia, as demais escolas trabalham com sessões quinzenais. A EFA, em Valente, adaptou-se a esta realidade que já é vivenciada em outros estados, como Minas Gerais e Espírito Santo.

Foi relatado que o financiamento é realizado de forma comunitária e pelo estado, o último, via convênio. Porém, o repasse só começa no mês de setembro, por isso, quem recebe por esse meio, precisa fazer “uma espécie de poupança forçada”, devido a demora no repasse, então muita gente não fica muito tempo, ou divide carga horária em outros locais, são poucos com dedicação exclusiva, que no papel tem 40 horas, mas que trabalha o dobro, não é o dinheiro que nos mantém aqui. Essa é uma situação que dificulta a realização de um AC, reunião com todos os integrantes da escola.

As educadoras ainda retratam que com o passar do tempo a família também não é mais a mesma, colaboradora, participativa, e sim, aquela consumidora que

matricula o filho lá porque fica mais afastado de outros grupos, ou porque acha que vai ficar “guardado” lá, como se aqui fosse um internato. Há muitas visões hoje, até sobre a atividade de divisão de tarefas, dos cuidados e limpeza do espaço que os alunos fazem.

A escola realiza estudos sobre questões como sexualidade, entre outros que demandam estudantes da faixa etária atendida. Quanto às formas de articulação com as famílias, se dá de diversas formas, dentre elas, o encontro de pais a cada 2 (dois) meses, o dia todo.

De acordo com as narrativas das educadoras, o trabalho é pautado na realidade dos alunos, buscando valorizar e potencializar a identidade deles (se é negro, assentado da reforma agrária, a questão socioeconômica).

“Por isso a Educação do Campo tem que trabalhar o aluno e a família, trabalhar a importância da produção visando primeiramente a qualidade de vida, o que produz precisa ter a finalidade primeira de consumo, não para vender...a Educação do Campo enquanto proposta dos Movimentos Sociais precisa ter proposta diferenciada, porque essa que está aí não nos atende. O livro didático, a gente recebe, ajuda, mas não é o principal instrumento usado pelos alunos, o foco é a realidade... Nisso a rotatividade de monitores atrapalha, pois muitos dos que chegam, demoram de internalizar o funcionamento do currículo de uma EFA, a forma de organizar os conteúdos contextualizados.” (DEPOIMENTO DA PROFESSORA).

Esse espaço de luta dos trabalhadores (CALDART, 2004), para a efetivação de uma Educação *no e do* Campo, gestada pelos camponeses, propõe a diversificação nos tempos e espaços pedagógicos, de acordo com os interesses da população.

Conforme orienta o Parecer CNE/CEB nº 1, de 02 fevereiro de 2006, os instrumentos pedagógicos adotados nas EFAS são:

- Plano de Formação;
- Plano de Estudo;
- Colocação em Comum – socialização e organização dos conhecimentos da realidade do aluno e do seu meio, que servem de base para o aprofundamento articulado nas várias áreas do saber; interdisciplinaridade;
- Caderno de Síntese da Realidade do Aluno (VIDA);
- Fichas Didáticas;

- Visitas de Estudo;
 - Intervenções Externas – palestras, seminários, debates...
 - Experiências / Projeto Profissional do Aluno;
 - Visitas à Família do Aluno;
 - Caderno de Acompanhamento da Alternância e
 - Avaliação – contínua e permanente.
- (BRASIL, 2006 p 42).

A partir dessa informação, as educadoras que receberam o grupo foram questionadas sobre o funcionamento do Plano de Estudo, como eles se materializam. Elas exemplificam:

A Ênfase é dada a uma determinada temática, eles ajudam a elaborar um roteiro de pesquisa participativa, levam para que os pais respondam. De volta na escola fazem análise e aprofundamento do que trouxeram de casa. Nas turmas maiores a gente faz a colocação em comum, por grupo, comunidade, mas a do 6º ano é fácil no falar, mais difícil no praticar, que é a escuta individual das respostas, depois eles produzem um texto da ideia que tinham antes e depois sobre aquele assunto...e aí o desafio é que todas as disciplinas partam seus aprofundamentos com aquilo ali. Com o passar dos anos, a pesquisa vai deixando de ser exclusivamente familiar e passa a ser com associação, sindicato, câmara de vereadores, sempre perguntando a mais de uma pessoa.

O Plano de Estudo aqui detalhado reafirma a importância da pesquisa enquanto princípio educativo, analisando numa perspectiva Freiriana (FREIRE, 1996) de que “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” e a partir desse pressuposto, não perder de vista que a mesma favorece o desenvolvimento do senso crítico do educando que atribui sentido ao que está sendo pesquisado, encará-la como uma forma de conhecer a realidade por dentro, com implicação de desejo de mudança. Pois:

Educar pela Pesquisa é também, estimular o aluno a curiosidade pelo desconhecido, incitá-lo a procurar respostas, a ter iniciativa, a compreender e iniciar a elaboração de suas próprias ideias. Nesse sentido, é também um desafio ao professor para transformar suas estratégias didáticas, (re) construir um projeto pedagógico próprio, (re)construir seus próprios textos científicos, (re)fazer material didático e recuperar constantemente sua competência (DEMO,2005, p.128).

Diante das possibilidades aqui mencionadas, existem também os desafios a serem enfrentados por uma iniciativa inovadora, contextualizada e problematizadora, dentre as quais foram destacadas: as diferentes faixas etárias dos alunos, menor participação das famílias, a ausência efetiva do estado na garantia das políticas públicas que contemplem as EFAS recursos financeiros (principal) para ampliar o número de funcionários, criar melhores condições e possibilidades de trabalho, investimento na estrutura física e aquisição de recursos pedagógicos, a rotatividade de docentes (na EFA chamados de monitores), tudo isso dificulta a articulação do planejamento participativo e interdisciplinar.

Outro fator considerado um desafio é o acompanhamento pedagógico no Tempo Comunidade, pois a proposta prevê as visitas dos monitores às famílias, mas com a pequena quantidade de docentes e a falta de recursos para transporte, dificulta esse acompanhamento.

Durante a visita, após a roda de diálogo que procurou abordar aspectos relevantes da EFA de modo geral: proposta pedagógica, financiamento, organização do funcionamento por alternância. Foi realizado um “passeio” pelo espaço próximo aos prédios para conhecer as práticas ali desenvolvidas. Os professores participantes da pesquisa tiveram a oportunidade de ver os estudantes produzindo ração animal à base do licuri e outras possibilidades, o espaço de ordenha das cabras, sistema de reaproveitamento da água, canteiro para trabalho com mudas de sisal, aviário, pocilga, algumas tecnologias sociais em funcionamento ou desativadas por questões de ordem financeiras, canteiro de hortas, plantio de frutíferas, nativas e ornamentais, pavilhão de aula, dormitórios e áreas coletivas.

A visita possibilitou o reconhecimento de uma experiência de educação diferenciada, mostrando que é possível e necessário contextualizar as práticas pedagógicas escolares e garantir aos estudantes uma educação que dialogue com os interesses e demandas das comunidades, de pensar os sujeitos na sua integralidade, valorizando os saberes, dando visibilidade às vozes formativas das famílias, organizações sociais. Contribuir, principalmente com o processo de formação da identidade.

4.7 DA TEORIA À PRÁTICA: TRAÇANDO CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

A realização desse encontro procurou estabelecer uma relação entre teoria e prática, com ênfase na experiência das práticas pedagógicas contextualizadas de uma professora convidada, a professora Raimunda Meire, mulher negra, educadora do campo integrante do Projeto Conhecer Analisar e Transformar a Realidade do Campo (CAT) na rede de ensino do município de Ichu- BA, pedagoga, engajada com os Movimentos Sociais. O convite foi pensado como uma estratégia de diálogo entre educadoras a fim de fortalecer e motivar as práticas pedagógicas antirracistas e contextualizadas, no âmbito de uma realidade quilombola.

Diante dos estudos realizados na trajetória do curso de formação continuada em Educação Escolar quilombola, o encontro final, realizado dia treze de maio de 2019, trouxe uma discussão síntese das temáticas abordadas, estabelecendo os elos com as práticas pedagógicas desenvolvidas e/ou planejadas pela equipe. O debate sobre as especificidades da Educação do Campo e da Educação Escolar Quilombola, diversas formas de discriminação e de manifestação do racismo, as políticas afirmativas, dentre outros elementos que mobilizaram reflexões das educadoras. No entanto, o diálogo ganhou mais abrangência no tocante às cotas raciais, temática esta que divide opiniões entre os que questionam e os que a defendem.

A discussão conduziu para a compreensão sobre o porquê das cotas raciais no Brasil e na Bahia, a partir do disposto no Estatuto da Igualdade Racial e de combate à Intolerância Religiosa do Estado da Bahia, Art. 2º, no qual descreve ações afirmativas como “programas e medidas especiais adotadas pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades” (BAHIA, 2010, p.4).

Compreender esse conceito pressupõe reconhecimento do direito à educação, historicamente violado à população negra. Foi muito oportuno tratar dessa questão, tendo em vista o depoimento de uma participante que avaliou: “eu acho que as cotas uma forma de exclusão dos negros”. Nesse contexto, a professora Raimunda Meire, convidada deste encontro, apresentou um depoimento da sua história de vida, do processo de exclusão e exploração vivenciada por sua

família e o resultado de uma realidade que expulsou precocemente seus irmãos da possibilidade de escolarização.

Ao retratar sua história, transgredindo a lógica ela vislumbrou uma carreira docente, buscando fazer diferença na vida de outras crianças como ela, negras do campo. Analisa a professora que a condição de constituir-se enquanto docente de formação e prática, foi possível a partir das políticas de cotas instituídas nos governo Lula, através do PROUNI, pois conseguiu concretizar sua Licenciatura em Pedagogia, sendo a primeira da família a ingressar no Ensino Superior. Dessa forma, reflete a importância das políticas de reparação que tem tornado viável a continuidade dos estudos de milhares de jovens e adultos negros nesse país, buscando diminuir as desigualdades sociais, via educação.

Dando continuidade, foi o momento de falar de sua atuação enquanto docente. Em seu depoimento, procurou retratar que sua prática se inspira em toda a base de pensamento Freiriano, o qual tem como referencial. A experiência desenvolvida no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, no contexto da educação popular, trouxe para ela uma grande realização, a de contribuir com a alfabetização de pessoas que não tiveram acesso, incluindo seus irmãos.

No tocante aos trabalhos desenvolvidos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a professora retrata a metodologia do Projeto CAT como mobilizadora das atividades pedagógicas, juntamente com uma metodologia de leitura lúdica e contextualizada do Baú de Leitura. Apresenta dicas que considera relevante no processo de ensino aprendizagem, a exemplo da Leitura no palco, a ênfase nas leituras temáticas conforme prevê o Baú, que prioriza o acesso às literaturas com três temáticas: identidade, meio ambiente e cidadania. Essa dinâmica permite que os estudantes construam referenciais positivos sobre si mesmos e os outros, construa valores e respeito às diferenças, refletindo sobre a ação humana no processo de sustentabilidade ou destruição da natureza.

Outra experiência significativa também exemplificada foi a articulação com as famílias, a metodologia do CAT, tendo como base os referenciais da Educação do Campo, traz a pesquisa como princípio educativo, e enriquece o trabalho pedagógico tornando-o participativo pela valorização dos saberes das famílias e comunidade, aproximando-os da escola. Também faz parte dessa ação, a troca de visitas, chamando de “Dia da Família na Escola” e “Dia da Escola na Família”. Além

desta, a professora realiza visitas de forma individualizada visando conhecer melhor a realidade dos alunos e seus familiares.

“Hoje sou educadora do campo e faço o que me dá mais prazer, com a Educação do Campo eu pude trazer a sala de aula com as crianças das comunidades por onde passei, eu pude dizer pra elas da importância de se autorreconhecer enquanto pessoa, enquanto ser humano que ocupa um espaço e que exige respeito à sua identidade, eu pude dizer para as minhas crianças que boa parte da minha história, o meu cabelo vivia preso e outra parte ele foi alisado, não porque eu queria, mas porque minha família queria me padronizar, me colocar dentro de um padrão aceitável pela sociedade,....mas trago em mim esse desejo de ser eu. E, graças a Deus, aqui estou, a luta é árdua, não é brincadeira, mas, milito na educação para fazer uma educação inclusiva. (Meire Pires).

Foi um momento de grande importância, pois a professora ainda ressaltou:

Ser educadora do campo não é pura e simplesmente ensinar as letras, ensinar a ler e escrever, que é preciso partir do chão da realidade, se o aluno que vive em uma comunidade quilombola, em uma comunidade do campo, ele não ouve da sua professora, ou não vê nas suas práticas, a valorização desse espaço, ele não vai gostar da escola, porque a história afirmou, continua afirmando que ser preto é feio, que ter cabelo crespo é feio, ter lábio grossos é feio, que não ter os olhos azuis é feio, continua afirmando, e com isso as nossas crianças continuam afirmando, “eu não quero ser preto”, porque pintaram satanás de preto, tudo que é mal, ruim é atribuído à cor preta. E agora, na atual conjuntura, os retrocessos estão atingindo diretamente ao povo negro. Questionam as cotas, camuflam o racismo. (Meire Pires).

Os professores e professoras presentes interagiram com a convidada, a partir das suas explicações, retrataram a influência da mídia na questão identitária das pessoas. Mas, concluímos este encontro refletindo sobre o papel da escola e dos movimentos sociais para a construção de uma sociedade mais justa e plural.

4.8 PRINCIPAIS RESULTADOS E DESAFIOS

A realização desse curso de formação foi uma construção cheia de alegrias e desafios, envolveu o tratamento com as emoções, pensamentos, conhecimentos, realidades diversas de sujeitos plurais na forma de ser e de desenvolver suas práticas pedagógicas.

Trouxe o desafio de discutir uma modalidade de ensino até então desconhecida para o coletivo atuante em uma comunidade cuja identidade quilombola está em fase de abordagem inicial.

Durante as atividades, foi constatado um desconhecimento sobre a Educação Escolar Quilombola enquanto modalidade de ensino, assim como, o conteúdo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. O desconhecimento das Diretrizes, consequentemente, acarreta na não sistematização e prática curricular consolidada considerando seus princípios. Averiguou-se também que na rede municipal de ensino, não há medidas adotadas para buscar a formação desses professores.

Os alunos oriundos da comunidade quilombola estudam em classes multisseriadas na comunidade vizinha nos turnos matutino e vespertino. Uma coordenadora que acompanha as três escolas envolvidas neste trabalho. Durante o processo desta pesquisa, ocorreram diversas mudanças estruturais que exigiram maior flexibilidade no planejamento e reestruturação de algumas estratégias.

Houve mudança na estrutura de funcionamento do Polo Isabel, a Escola Santo Antônio, localizada na comunidade sede da pesquisa- Lagoa do Currallinho passou a funcionar apenas a Educação Infantil Integral e parcial (Creche e Pré-escola respectivamente), já o Ensino fundamental (anos iniciais), foi transferido para o povoado Isabel. Com esse reordenamento, a maioria dos alunos da comunidade quilombola passou a se deslocar para outras localidades. Com a mudança da oferta educativa, alterou-se também o quadro docente.

A rotatividade de professores e professoras também fez parte da realidade, tanto internamente, dentro do mesmo polo, quanto externamente, para outras localidades. Esse fator foi um elemento que dificultou o processo, pois os integrantes do grupo foram alterados durante determinados encontros, fazendo com que alguns não participassem de todos os momentos. O reordenamento ocorrido, ou seja, a mudança quanto ao nível de ensino ofertado em cada unidade e o deslocamento

dos estudantes quilombolas, afetaram também o Conselho Escolar organizado na Escola Santo Antônio, pois, diante da atual conjuntura ele precisará ser rearticulado.

Esses desafios trouxeram à tona a fragilidade dos sistemas de ensino no tocante à garantia da continuidade das ações e das estruturas necessárias para o bom desenvolvimento da educação, a descontinuidade não permite que as práticas se consolidem, a não consolidação dos projetos e articulações fragmenta as etapas, pois acarreta na lógica do constante recomeço, devido às mudanças.

A alteração no quadro de profissionais das escolas municipais acontece com muita frequência, especialmente nos anos que ocorrem as trocas de mandato da gestão municipal, porém, estas práticas, aliadas a falta de políticas de estado mais consistentes, dificultam a efetivação das determinações legais direcionadas a Educação do Campo e Quilombola, sendo preferencialmente implementadas as políticas de governo.

Fez-se relevante à pesquisadora refletir como os impactos da conjuntura afetam o modo de conceber a pesquisa, sendo fundamental a reconstrução do olhar observador implicado, sensível às possibilidades e limitações dos contextos. Estar atenta às nuances do percurso, identificando as oportunidades e os entraves para a concretização dos objetivos propostos, com vistas a contemplar às demandas formativas dos sujeitos, dada a importância do diálogo e reflexão da/na ação, exigidas na etnopesquisa, adotando estratégias compatíveis com os propósitos e princípios que fundamentam a Educação Escolar Quilombola.

Os encontros do Curso de Formação em Educação Escolar Quilombola, em sua grande maioria, ocorreram na Escola Santo Antônio, localizada na Comunidade Quilombola Lagoa do Curralinho, dessa forma, toda a equipe utilizava o transporte escolar do município para se locomover, este, por um lado foi um fator construtivo, por envolver a partilha e presença do espaço em questão, considerando então a sensibilidade e relação com a comunidade de forma mais afetiva, contudo, o fator tempo, exigiu ajustes na programação e dinâmica das atividades, para se adequar aos horários do transporte, visto que havia a necessidade do deslocamento desse coletivo para a sede ou para outras comunidades onde residem.

As formações, estruturadas enquanto produto deste trabalho buscaram contemplar temáticas das quais as escolas quilombolas precisam dominar/conhecer. Tendo em vista o diagnóstico deste trabalho, apontado por meio do Estado da Arte da formação de professores em Serrinha, uma ausência de temáticas relacionadas

às diversidades nos processos de formação de professores no período 2012- 2016, ou tratamento pontual e esporádico, abrangendo apenas parte dos professores e professoras da rede municipal.

Esteve no cerne da discussão deste curso: Educação do Campo compreendendo seus fundamentos, concepções e experiências consolidadas; Educação Escolar Quilombola com estudo dos conceitos de quilombos e quilombolas em diferentes contextos históricos, lutas e conquistas do povo negro; Educação para as relações étnico- raciais, discutindo como o currículo e as literaturas influem na construção identitária dos estudantes; Projeto Político Pedagógico e Educação Escolar Quilombola; a trajetória de luta e resistência das mulheres negras; Narrativas de práticas pedagógicas contextualizadas através de roda de conversa e de visita de campo à Escola Família Agrícola Avani Lima, no Município de Valente.

Os conteúdos e metodologias desenvolvidos proporcionaram momentos de estudos e reflexões sobre as temáticas propostas, fazendo com que os participantes construíssem um olhar diferenciado para a realidade em que atuam, ampliassem as percepções sobre o que é ser remanescente de quilombo na atualidade, os desafios a serem enfrentados, mas também pensassem quais as possibilidades de ressignificação da prática pedagógica para o combate ao racismo e a valorização da identidade dos estudantes.

Vale ressaltar que as mudanças devem começar no presente e tornar-se práticas cotidianas das escolas que pretendem tornar-se quilombola, é uma construção que requer compromisso profissional com as determinações legais da educação discutidas ao longo dos encontros, mas que requer também, reconhecimento histórico social e político com as especificidades dos sujeitos e suas trajetórias.

A formação prevista no plano deste trabalho com o foco na História Oral e memória coletiva não foi realizada em virtude da divergência de agenda ou indisponibilidade do ministrante, um professor parceiro, atuante no IF Baiano. No entanto, apesar de o processo de formação para a certificação ter uma data para encerramento, ações formativas e articulações sociais quilombolas estão florescendo do Núcleo de Estudos Raciais Afro- brasileiro e Indígena – NEABI do IF Baiano, para que haja continuidade em trabalhos dessa natureza envolvendo o

Instituto e a comunidade, tendo em vista os processos de inclusão com compromisso social.

Nesse processo formativo houve um crescimento coletivo, tanto para os professores cursistas, quanto para mim, enquanto pesquisadora responsável pelo trabalho. Diante do caminho percorrido, a equipe ampliou suas percepções, passando a compreender melhor sobre os conceitos de Educação do Campo e Educação Escolar Quilombola, a importância dos Movimentos Sociais para a delimitação das políticas públicas de reparação, reconstrução da concepção das cotas raciais e ações afirmativas, e a importância de pensar e fazer diferença nas comunidades, dando visibilidade às narrativas das pessoas como agentes educativos.

Foi importante avaliar as possibilidades e os desafios durante o percurso e com os sujeitos, para que as etapas fossem realizadas de acordo com as necessidades, sem comprometer a dinâmica das escolas e a qualidade do trabalho. Assim, o grupo avaliou o trabalho e as aprendizagens adquiridas de forma muito positiva:

“eu não tenho como descrever o quanto aprendi com você durante todos encontros, as reuniões, a forma de você conduzir o trabalho, o ser humano que você é, eu só tenho que agradecer por você ter escolhido a nossa escola para realizar esse trabalho e por nos fazer entender o quanto temos que avançar com o reconhecimento da nossa comunidade e dos nossos alunos. Hoje eu me corrijo quando falo algumas coisas porque me fez ver, que mesmo sem ter a intenção, a gente acaba usando frases que são carregadas de racismo.” Diretora.

“eu posso dizer que tenho aprendido muito sobre essas questões raciais, sei que o tempo foi corrido, mas foi muito válido, pois na faculdade trouxe algumas pinceladas, mas aqui, como era uma coisa próxima da nossa realidade, foi possível aprender, tanto com as leis, como com as práticas que a gente começou a desenvolver com mais segurança”. Professora.

“A gente entende que as temáticas foram muito importantes, porque tocou bem nos conteúdos relacionados às nossas realidades, a faculdade ajudou muito a abrir os horizontes, mas ela não dá conta de tudo, então todo conhecimento é válido, porque ajuda a melhorar a nossa prática em sala de aula.” Professora.

“o que eu acho interessante é que ocorreu uma grande sintonia, quando Lucia pensava uma coisa, as vezes a gente tava pensando parecido, como foi o caso das entrevistas com os moradores mais

velhos, achei surpreendente como funcionou, pesamos separados, quando nos juntamos para planejar, eram os mesmos pensamentos. Então, todos os encontros trouxeram algo novo, novas aprendizagens, fazendo a gente refletir sobre o quanto a educação pode e deve buscar essa valorização da comunidade, da identidade dos nossos alunos. A gente já vem buscando essa aproximação e parceria e já há resultados desse engajamento, como já disse nossa colega que é funcionária da escola e moradora da comunidade, já há um diferencial, mas a gente só tem a ganhar com esse conhecimentos adquiridos. Eu por exemplo, mesmo sendo negra, achava que cotas era forma de exclusão, hoje eu não vejo mais assim, então só tenho agradecer por tamanha disponibilidade e carinho com nossa escola, eu já conheço Lucia da faculdade e ela sempre teve muito compromisso com o que faz, dessa vez não foi diferente” Coordenadora.

Esses relatos também contemplam a minha participação na construção e desenvolvimento das semanas da Consciência Negra realizadas na escola em 2017 e 2018, fazendo com que todo o Polo se mobilizasse para implementar ações envolvendo a temática étnico- racial.

Exemplos dessa mobilização, a exibição de documentário para toda a comunidade, palestra, apresentações feitas com os estudantes, atendimento do setor de saúde, articulação com o grupo de dança da comunidade “As Dandaras”, participação de professores de capoeira. Assim como também as oficinas pedagógicas (literatura afro, tranças, turbante, confecção de instrumentos musicais) realizadas com os estudantes que fizeram parte da minha pesquisa realizada no âmbito da Especialização em Educação do Campo do IF Baiano.

Para fomentar a reflexão da ação, foi elaborado um questionário intitulado “Análise da realidade”, no qual, cada professora presente, avaliou os enunciados. O Questionário contou com 9 (nove) perguntas a partir das opções de respostas: Sim, Parcialmente, Não, de acordo com o que mais se aproximasse da realidade vivenciada em cada escola.

O objetivo da aplicação desse questionário no final do percurso foi promover a reflexão acerca da realidade de forma mais direcionada, também para que a partir das respostas, os participantes identificassem os pontos mais críticos visando encaminhar/elencar ações interventivas no plano de ação.

Enquanto a equipe respondia este questionário, assuntos relatados por eles no primeiro encontro foram retomados, a exemplo das tensões raciais no interior da escola, a inexistência do PPP, a negligência do Estado na garantia de condições de

trabalho e estrutura adequada para os docentes do campo, os materiais de apoio pedagógico e formação continuada que são disponibilizados pelo sistema e sua insuficiência para atender as necessidades que a realidade vivenciada requer.

A construção do Plano de Ação foi uma proposta final do Curso, cuja finalidade se configura no desenvolvimento de ações que possam diminuir os problemas identificados durante o percurso, colocando em prática os conhecimentos adquiridos. O Plano de ação elaborado segue como anexo deste trabalho.

CONSIDERAÇÕES GERAIS E OS CAMINHOS QUE AINDA TEMOS A PERCORRER

O desenvolvimento desse trabalho de pesquisa foi marcado pela busca por embasamento legal e teórico que desse suporte ao processo metodológico interventivo proposto pela etnopesquisa. A estratégia foi realizar um curso de formação em Educação Escolar Quilombola, direcionada aos educadores e equipes gestoras das escolas que atendem estudantes oriundos da Comunidade Quilombola Lagoa do Curralinho, Serrinha- BA, Escola Municipal Santo Antônio, Escola Marlene Assis Lima e Escola Luiz Pedrosa Nunes.

Através da pesquisa, o conjunto de narrativas dos professores e professoras foi apontando suas experiências, dúvidas, saberes construídos e necessidades de aprofundamento de acordo com as temáticas. A oferta do curso para o público docente da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental demandou da pesquisadora, estabelecer uma proximidade com as linguagens e conceitos abordados nestes níveis de ensino.

Ao longo do trabalho foi se estabelecendo metodologia e procedimentos que aproximasse cada vez mais pesquisa e a realidade, as atividades e necessidades apontadas pelos sujeitos ou pelo processo.

Evidenciou-se que há iniciativa de trabalho pedagógico sobre a história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, contudo, estas atividades ocorriam de forma pontual, especialmente em datas comemorativas. Que o corpo docente, em sua grande maioria, até a realização deste trabalho de pesquisa, não havia participado de formação que continuada que retratasse a questão étnico- racial.

As proposições das atividades formativas estiveram respaldadas nas Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola, tendo em vista o

disposto no Art. 50 da resolução 08 de 20 de novembro de 2012. A busca pela articulação entre teoria e prática foi um princípio estabelecido durante os encontros, colocando um desafio a todos, ao propor nas etapas finais o planejamento de caminhos para a incorporação das aprendizagens adquiridas no currículo escolar.

A construção desse relatório, no âmbito do Mestrado Profissional em Educação do Campo, possibilitou a minha aproximação com a realidade da comunidade Quilombola Lagoa do Curralinho, Serrinha- BA, por meio das escolas que atendem as crianças e adolescentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Ao compreender o protagonismo dos povos Quilombolas na reconstrução do conceito de Quilombo, a partir da ótica da afirmação de direitos, valores, requerendo uma pedagogia própria, com currículo compatível às demandas dos sujeitos. Optei, neste trabalho, pelo desenvolvimento de um curso de formação docente em Educação Escolar Quilombola, partindo dos procedimentos da etnopesquisa, com vistas a contribuir com a construção de uma educação antirracista.

A escolha do trabalho partiu da minha implicação enquanto mulher negra, do campo, educadora do campo no território do Sisal, que conhece de perto as lacunas dos processos de formação de professores envolvendo a temática étnico- racial na Educação Básica, considerando a necessidade de reconstrução desse espaço que ao longo dos anos funcionou como reprodutora da ideologia dominante, que desvaloriza os conhecimentos tradicionais e práticas socioculturais e ambientais das comunidades.

Ao analisar a realidade das populações rurais delimitadas pelo Decreto 7.32/2010, o presente texto aponta elementos conceituais, históricos e legais voltado para a Educação do Campo e Educação Escolar Quilombola, as Políticas Públicas formuladas com o objetivo de combater a discriminação racial e as desigualdades, asseguradas pela Lei 10.639/2003 e pela Lei 21.288/2010 que institui o Estatuto da Igualdade Racial e de combate à intolerância religiosa. O texto também propõe uma discussão sobre a formação de professores e suas contribuições para o desenvolvimento de práticas educativas que articulem os saberes e fortaleça as identidades dos estudantes, numa perspectiva dialógica entre os conhecimentos científicos e a memória coletiva dos homens e mulheres quilombolas.

A luta dos remanescentes, articulados pelos movimentos sociais e negro, inspirados pelos ancestrais, conquistou a existência do decreto 4.88/03, visando o

reconhecimento de terra, território, saúde, educação, dentre outros direitos humanos, conquistou também, a definição no marco regulatório da Educação nacional a definição de Educação Escolar quilombola enquanto modalidade de ensino da Educação Básica, se efetivando no campo da política afirmativa de reparação social, regulamentada pela Resolução 08/2012.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ), além de abordar a “ressemantização” do conceito de quilombo, direciona o olhar para o currículo, a gestão da educação, e estabelece as orientações para a formação de professores compatível com a realidade. A partir dessa normatização e do diálogo traçado com os sujeitos da pesquisa, o Curso foi organizado prezando pela escuta aos sujeitos, reconhecimento dos saberes em suas narrativas de vida pessoal e profissional, e na busca pela aproximação das histórias, culturas e modos de produzir a vida na comunidade.

As educadoras foram desafiadas a refletir sobre suas práticas curriculares, as linguagens veiculadas no ambiente escolar através do dito e do silenciado no seu cotidiano, das literaturas, documentos e suportes pedagógicos. Analisando, sobretudo, o quanto os currículos prescritivos invisibilizam as diferenças, ou as descaracterizam, anulando as especificidades das comunidades rurais e quilombolas.

A formação procurou estabelecer um elo entre os pressupostos teóricos e legais com o exercício docente no contexto das escolas envolvidas, impulsionando mudanças, quebrando o silêncio quanto à temática nos fazeres escolares com o objetivo de ampliar as discussões a respeito da diversidade racial, social, combate ao racismo, construir rupturas da visão estereotipada forjada sobre o povo negro na sociedade brasileira e, intencionalmente veiculada pela mídia, literatura, linguagens e toda forma de exclusão.

No bojo das análises sobre a Educação Escolar Quilombola, foi possível compreender a trajetória de resistência negra em diferentes contextos históricos, para a construção do paradigma da inclusão no campo da justiça social e direitos humanos, interpretando os sentidos e as experiências contidas em cada marco regulador das políticas. Também se fez relevante a análise dos desafios para a continuidade das políticas públicas na conjuntura atual e para as futuras gerações, diante das ameaças aos direitos historicamente pautados pelos movimentos sociais e negro, em um contexto de retrocessos direcionados por visões de mundo

eurocêntricas, elitizadas, urbanocêntricas que tomam forma no poder político do país.

Pensar Educação Escolar Quilombola em uma comunidade recém- reconhecida pela Fundação Cultural Palmares é aceitar o desafio de dialogar constantemente com a comunidade para conhecer seus anseios, lançar mão de metodologias e conteúdos que contemplem os interesses do seu povo, repensar o papel da escola em busca de transformar-se em quilombola e a partir dessa visão, fomentar os processos de ensino e aprendizagem numa perspectiva humanizadora. Confrontar-se com os (pré) conceitos, dar visibilidade às lutas sociais do povo negro, ter atenção às histórias de vida dos moradores são elementos fundamentais para se pensar uma educação diferenciada, contextualizada e antirracista.

Para isso, os princípios da EEQ e seus desdobramentos indicados no Art. 50 da Resolução 08/2012 (BRASIL, 2012), exigem formação continuada dos professores e professoras como possibilidade de implementação da educação capaz de reconhecer os sujeitos em suas dimensões histórica, cultural, social, identitária, de gênero, tendo em vista a heterogeneidade presente nos território quilombola e a emancipação das pessoas.

Diante do processo de formação docente, realizado no âmbito desta pesquisa, podemos destacá-la como primeiro passo para romper com o silêncio, as primeiras aproximações para a construção dessa educação diferenciada. Por isso, não se tem a pretensão de se autodeterminar este um processo conclusivo, até pela complexidade e dinâmica que envolve a educação continuada. Pois, abarca as emoções, motivações, historicidade e concepções que os sujeitos vão construindo ao longo da vida.

Muitos são os desafios, reafirmamos aqui, que as questões apontadas neste relatório, se constituem como o início de uma longa caminhada pela Educação Escolar Quilombola. Neste contexto, começando por agentes educativos tão importantes para essa construção, os profissionais da educação. Não é tarefa fácil, pois, na formação inicial dos docentes, a lógica homogeneizadora e urbanocêntrica é predominante, contudo, nosso compromisso político social de militância e profissionalização, deve transformar-se em ações de combate ao racismo, historicamente enraizado no imaginário social.

Superar ideologias racistas e promover o diálogo da educação para as relações étnico-raciais no contexto quilombola são questões apontadas durante este

trabalho, cabendo destacar as limitações oriundas de um olhar para a realidade pesquisada, e ressaltando as possibilidades de ampliar o debate sobre a temática, tanto no âmbito escolar e municipal, quanto no âmbito acadêmico.

Ressaltamos a importância da continuidade de pesquisas envolvendo a temática, assim como, sugerimos algumas pistas que consideramos essenciais para a implementação das DCNEEQ, na realidade pesquisada, a saber:

- Recomendações para o Sistema Municipal de Ensino: definir quadro de funcionários efetivos para evitar a rotatividade e descontinuidade das ações; garantir a formação continuada das equipes docentes que atuam nas áreas quilombolas; adquirir materiais didáticos e pedagógicos vinculados à temática; garantir as especificidades alimentares para os alunos, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental; Melhorar a qualidade de transporte; Dialogar com as Instituições de Ensino Superior para o desenvolvimento de ações estratégicas e integradas; garantir a estrutura física de qualidade e as devidas condições de trabalho aos docentes.
- Recomendações às Escolas da área quilombola: Constituir grupo de estudos sobre a temática; Construir uma proposta curricular própria, considerando as especificidades locais e respeitando o núcleo comum; Revisar/construir os PPPs atendendo ao disposto na DCNEEQ; Articular-se com as demandas da comunidade, ampliando a gestão participativa da escola; Garantir aos estudantes, desde a Educação Infantil, para que tenham acesso aos conhecimentos da memória coletiva local como elemento de valorização da identidade.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. A África, a educação brasileira e a geografia. In. BRASIL, **Caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03** / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

ANJOS, Virgílio. Depoimento. Responsável: Maria Lucia Anunciação Martins, 17 de novembro de 2017.

AFONSO, Maria Lúcia M. & ABADE, Flávia. Para reinventar as Rodas. Belo Horizonte: Rede de Cidadania Mateus Afonso Medeiros (RECIMAM), 2009. Publicação eletrônica.

ARAÚJO. Maria Nalva Rodrigues. **Educação do campo**: um estudo sobre as mobilizações do MST-Ba pelo direito à escola durante a década de 1990. [2002?] Disponível em <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/educacao-no-campo/educacao-do-campo-um-estudo-sobre-as-mobilizacoes.pdf/view> acesso 11 de setembro de 2017.

ARROYO, Miguel. FERNANDES, Bernardo Monçano. **Por uma educação básica do campo**: a educação básica e o movimento social no campo. V.2. Brasília, 1999.

ATLAS DA VIOLÊNCIA 2018. **Ipea e FBSP**. Rio de Janeiro, junho de 2018.

BOSI, Eclea. **Memória & sociedade**: lembrança de velhos. São Paulo, SP. T.A. Editor, 1979.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB nº 03 de abril de 2002.

_____. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03.- Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e diversidade, 2005a.

_____. Instrução normativa nº 49 de 29 de setembro de 2008. DOU Nº 190, quarta-feira, 1º de outubro de 2008, Seção 1 p. 83 a 85. Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/legislacao/seguranca_alimentar/doc/instrucoes_normativas/2008/PCT%20Instrucao%20Normativa%20no%2049-%20de%2029%20de%20setembro%20de%202008.pdf. Acesso em: 16 abr. 2019.

BRASIL, Lei nº **LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014**. Plano Nacional de Educação. **Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2014.**

_____ **Decreto 488 de 20 de novembro de 2003**. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm** acesso em 17 de março de 2019.

_____ Ministério da Educação. **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** www.seppir.gov.br/.arquivos/leiafrica.pdf, 2009;

_____ **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC-SECAD/SEPPIR /INEP, 2005.

_____ Fundo Das Nações Unidas Para A Infância. Selo Unicef Municipio Aprovado. **Cultura e Identidade: Comunicação para a Igualdade Étnico-racial: Guia de Orientação para os Municípios do Semiárido**. 2009-2012 Brasília: Unicef, 2011.

_____ **PARECER CNE/CEB Nº 1, DE 02 FEVEREIRO DE 2006** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC.- Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), Brasília DF, APROVADO EM: 1º/2/2006.

_____ **PORTARIA Nº 86, DE 1º DE FEVEREIRO DE 2013**. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais.

_____ **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília/DF: Senado, 1988.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Diretrizes Curriculares para e Educação das Relações étnico-raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília, 2005b.

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

_____, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. Resolução CNE/CEB 08 de 20 de novembro de 2012.

_____, **DECRETO Nº 7.352**, Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010.

_____, **Resolução nº 4**, Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. de 13 de julho de 2010.

_____, **Lei Nº 13.005**, Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. de junho de 2014.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações étnico-raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília, 2004.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional**, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo**: notas para uma análise de percurso. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, ISSN 1981-7746, mar./jun. 2009. <http://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf>

_____, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: 2004.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____, Roseli Salete (org). **Por uma educação do campo**: identidade e políticas públicas. V.4. Brasília. 2002

CARREIRA, Denise. **Indicadores da qualidade na educação**: relações raciais na escola/ Denise Carreira, Ana Lúcia Silva Souza. - - São Paulo: Ação Educativa, 2013.

CAVALLERO, Eliane dos Santos. **Discriminação racial e pluralismo nas escalas públicas de São Paulo**. In: BRASIL, Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03/ Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2005.

CHAGAS, Waldeci Ferreira. **Educação das Relações Étnico-Raciais na Formação de Professores(as) de História**: uma prática extensionista. Cadernos Imbondeiro. João Pessoa, v. 3, n. 2, 2014

COSTA, Luzia S. F. & GRACIOSO, Luciana de S. **Registro do patrimônio histórico rural a partir da história oral**. IN: revista Informação & Informação. Londrina, v. 20, n. 3, p. 507 - 528, set./dez. 2015.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 1999.

DELLA FONTE, S.S. Fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica. In: Marsiglia, A.C.G. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas-SP: Autores Associados. p. 23-42., 2011.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

FERNANDES, Bernardo Monçano **Território Camponês**. In CALDART, Roseli et al (org). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p 744 a 747.

_____, Bernardo Mançano. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Por uma educação do campo**: campo- política públicas - educação. INCRA /MDA Brasília, 2008.

_____, Bernardo Mançano. Por uma Educação básica do campo. In ARROYO, Miguel Gonzalez, FERNANDES, Bernardo Mançano. A educação básica e o movimento social do campo. Articulação nacional Por Uma Educação do Campo, Brasília, 1999. P, 27 a 36.

FETZENER, Andréa Rosana. **Ciclos e democratização do conhecimento escolar**. In. CALDAT, Roseli Salete, et al. (org). Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo.- 1 ed.- São Paulo: Expressão Popular, 2010.

FERREIRA, Simone Raquel Batista. **Quilombolas**. In CALDART, Roseli Salete et al. Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexandre Borges (org). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**/ – Belo horizonte: Mazza Edições, 2011.

FRAGA, Walter. ALBUQUERRQUE, Wlamyra R. de. **Uma História da cultura Afro-brasileira**. São Paulo: Moderna, 2009.

FREITAS, Cleonice Brito de. Entrevista concedida à Maria Lucia Anunciação Martins, em Escola Municipal Santo Antônio, Serrinha-Ba, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. 15ª Ed. 1983.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **A (Nova) Política de Formação de Professores: a prioridade postergada.** Educ. Soc., Campinas, Vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: Características e problemas. Educ. Soc. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

GEERTZ, Clifford, 1926A **interpretação das culturas**; l.ed., IS.reimpr. - Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIMONET, Jean-Claude. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as casas familiares rurais de educação e orientação. *In: Pedagogia da alternância: alternância e desenvolvimento.* Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, 1999.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos.** Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

GOMES, Nilma Lino Gomes. Educação e Relações Étnico-raciais: Refletindo sobre algumas Estratégias de atuação. *In: MUNANGA, Kabengele (org). Superando o racismo na escola.* – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e diversidade, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações étnico-raciais no Brasil: Uma breve discussão. *In BRASIL, Caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.*

GOMES, Nilma Lino, **Educação, identidade negra e formação de professores/as:** um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo; Educação e Pesquisa, São Paulo, v 29, n 1, p. 167-182, jan/junho. 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 9. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LACERDA, Ana Paula Carvalho Trabuço. **Caminhos da liberdade: a escravidão em Serrinha – Bahia (1868-1888)** / por Ana Paula Carvalho Trabuço Lacerda. – 2008. 127 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências humanas.

LARCHERT, Jeanes Martins. OLIVEIRA, Maria Waldenez. **Panorama da Educação Quilombola no Brasil.** Políticas Educativas, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p 44-60, 2013 – INSS: 1982-2307.

LESSA, Sérgio, TONET, Ivo Introdução à filosofia de Marx; 2ª ed. Editora Expressão Popular. SÃO Paulo, 2011.

LIMA, Heloisa Pires. **Personagens negros**: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In. MUNANGA, Kabengele, org. – Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília, 2005.

LOPES, Dilmar Luiz. **Formação de professores na dimensão de uma educação quilombola**. XVIII Seminário Internacional de Formação de professores para o MERCOSUL/CONE.UFSC. Florianópolis - Santa Catarina Universidade Federal de Santa Catarina De 03 a 05 de novembro de 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa implicada**: pertencimento, criação de saberes e afirmação; prefácio de Nilda Alves – Brasília: Liber livro, 2012.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa-formação**. – Brasília: Liber Livro editora, 2ª edição, 2010.

MOURA, Glória. **Aprendizado nas comunidades quilombolas: Currículo invisível** / In: BRASIL, Dimensões da inclusão no Ensino Médio: Mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade Brasília, 2005.

MOLINA, Mônica C. JESUS, Sonia Meire S. Azevedo(org). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Coleção Por uma educação básica do campo nº 5. Brasília, 2004.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão. Escola do campo. In: CALDART, Roseli Salete et al (org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/ São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Antônio Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MOREIRA, Antônio F. B. **Currículo**: questões atuais. 6ª Ed. São Paulo: Papyrus, 2001.

_____ **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

MOURA, Glória. **Aprendizado nas comunidades quilombolas: Currículo invisível** / In: BRASIL, Dimensões da inclusão no Ensino Médio: Mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade Brasília, 2005.

MOURA, Terciana Vidal; SANTOS, Fabio Josué Souza dos. **A pedagogia das Classes Multisseriadas**: Um olhar sobre a prática pedagógica dos/as professores/as da roça do município de Amargosa. In SOUZA, Elizeu Clementino de. Educação e Ruralidades: memória e narrativas (auto)biográficas. – Salvador: EDUFABA, 2012.

MUNANGA, Kabengele. **Origem e histórico do quilombo na África**. Revista USP, São Paulo (28):56 - 63 Dezembro 95/96.

MUNANGA, Kabengele. **Origens africanas do Brasil contemporâneo: histórias, línguas, culturas e civilizações** / Kabengele Munanga. [3.ed.] – São Paulo: Gaudí Editorial, 2012.

NASCIMENTO, Elisa Larkin e NASCIMENTO, Obdias do. **Reflexões sobre o Movimento Negro do Brasil, 1938-1997**. In. HUNTLEY, Lynn / GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo (org) Tirando Máscaras: ensaios sobre o racismo no Brasil; São Paulo: Paz e Terra, 2000.

PEREIRA, Mateus Henrique. **Quilombolas e quilombos: histórias do povo brasileiro**. / Mateus Henrique de Faria, Gisélia de Amorin Serrano, Amélia Pereira Batista. – Belo Horizonte: Rona, 2012.

PUZIOL, Jeinni Kelly Pereira, SILVA, Irizelda Martins de Souza e. **O campo enquanto território de resistência: o papel da educação do campo e do trabalho**. [2010?] Disponível em <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/educacao-no-campo/o-campo-enquanto-territorio-de-resistencia-o-papel.pdf/view> acesso em 11 de setembro de 2017.

REIS, Edmerson dos Santos. **Educação do Campo e Desenvolvimento Rural Sustentável: a avaliação de uma prática educativa**. Juazeiro-BA: gráfica e editora Franciscana, 2004.

SANTANA, Sandro Luiz Cardoso. **Memória e esquecimento dos cantos de trabalho da Quixabeira**. Extraprensa, 2017.

SANTO, Sales Augusto. A Lei 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In. BRASIL, **Caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03** / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, Fábio Josué Souza dos. **Docência e memória: narrativas de professoras de escolas rurais multisseriadas**. 402f. 2015. Tese (Doutorado em Educação) w Contemporaneidade- Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015, p. 146.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**/Boaventura de Souza dos Santos. – 14. Ed. – São Paulo: Cortez 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica**. Autores Associados, 11ª Edição Revista, Campinas, 2013.

SERRINHA, **Livro de Atas e resultados finais da Escola Municipal Santo Antônio**, Comunidade Lagoa do Curralinho, 2017.

SILVA, Ana Célia. **A desconstrução da discriminação no livro didático**. In. MUNANGA, Kabengele, org. – Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília, 2005.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set/dez, 2007.

SILVA, Maria Aparecida Moraes. **Mulheres Trabalhadoras Rurais: Trajetórias e Memórias**. Rurais; Volume 4, nº 2 Setembro 2010; (2).

SILVA, Maria do Socorro, CARVALHO, Maria Inaiá Moreira. **Educação contextualizada no Semiárido Baiano: a contribuição do projeto CAT para as políticas de educação e escola do campo**.-MOC Feira de Santana – BA: Editora Curviana, 2015.

SILVA, G. M; MARTINS, M. L. A. Revista Macambira, v. 1, n. 1, p. 111. (2017) ISSN 2594-4754.

SOUZA, Andréia Lisboa. A representação da personagem feminina negra na Literatura Infante-juvenil Brasileira. In. BRASIL, Caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SOUZA, Laura Oliveira Carneiro de. **Quilombos: identidade e história**/Laura oliveira carneiro de Souza. 1. ed. Rio de Janeiro: nova fronteira, 2012.

ZUBARAN, Maria Angélica, WORTMANN, Maria Lúcia, KIRCHOF, Edgar Roberto. **Stuart Hall e as questões étnico-raciais no brasil: cultura, representações e identidades**. Projeto História, São Paulo, n. 56, pp. 9-38, Mai.-Ago. 2016.
<http://www.palmares.gov.br/comunidades-remanescentes-de-quilombos-crqs>

Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT / Organização Internacional do Trabalho. - Brasília: OIT, 2011.

http://www.palmares.gov.br/?page_id=37551 Fundação Cultural Palmares
<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/serrinha/panorama>

<http://www.palmares.gov.br/comunidades-remanescentes-de-quilombos-crqs>.

ANEXOS

ANEXO A

 <p>Pós-Graduação Educação do Campo www.ufpb.edu.br/educampo</p>	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES</p> <p>Mestrado Profissional em Educação do Campo www.ufrb.edu.br/educampo</p>	 <p>UF B Universidade Federal do Recôncavo da Bahia</p>
---	--	--

CURSO DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

<p>NOME DO COMPONENTE: Fundamentos e Concepções de Educação do Campo;</p>	<p>CARGA HORÁRIA 8 horas.</p>
<p>MESTRANDA: Maria Lucia Anunciação Martins</p>	
<p>ORIENTADORA: Dyane Brito Reis Santos</p>	
<p>COLABORADOR (A):</p>	
<p>EMENTA</p>	
<p>Educação do Campo enquanto proposta dos Movimentos Sociais; Concepções e Fundamentos políticos e pedagógicos da Educação do Campo; Marco legal; Experiências educativas no Território do Sisal.</p>	
<p>OBJETIVOS</p>	
<p>- Conhecer a trajetória histórica da Educação do Campo; -Discutir sobre os princípios norteadores da Educação do Campo; -Compreender a base da educação do Campo enquanto proposta contra-hegemônica de formação da classe trabalhadora; -Problematizar as possibilidades e desafios para a implementação das políticas de Educação do Campo.</p>	
<p>CONTEÚDOS</p>	
<p>1-Percurso de luta dos Movimentos Sociais do Campo; 2-Concepções e princípios da Educação do Campo e Quilombola. 2-Base legal da Educação do Campo e Quilombola: a)CNE/CEB nº 1, de 03/04/2002. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; b)Resolução CNE/CEB, nº 2, 28/04/2008. Diretrizes Complementares; c)Decreto nº 7.352, 04/11/2010. Política de Educação do Campo e o Programa</p>	

Nacional de Educação e Reforma Agrária; 3-Possibilidades e desafios para a efetivação da Educação do campo e quilombola.
METODOLOGIA
A metodologia será pautada na perspectiva do diálogo e problematização em relação aos conteúdos abordados, valendo-se de leituras, trabalhos em grupo, dinâmicas, exposição dialogada e debate. Tais possibilidades metodológicas buscam garantir a participação dos sujeitos, educadores do campo e contribuir com a construção de uma percepção crítica da realidade e prática pedagógica.
RECURSOS
Datashow, som, textos impressos, material digital, noteboock.
AVALIAÇÃO
A avaliação desse trabalho dar-se-á por meio da participação dos docentes nas discussões de forma dialógica durante esta etapa formativa, bem como no estudo em grupo e apresentação do painel integrado.
REFERÊNCIAS
<p>ARROYO, Miguel. FERNANDES, Bernardo Monçano. Por uma educação básica do campo: a educação básica e o movimento social no campo. V.2. Brasília, 1999.</p> <p>BRASIL, Resolução CNE/CEB nº 1, de 03/04/2002. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/res2.txt> acessado em: 06 de fevereiro de 2018.</p> <p>_____. Resolução CNE/CEB, nº 2, 28/04/2008. Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF: CNE/CEB.</p> <p>_____. Decreto nº 7.352, 04/11/2010. Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, DF: Casa Civil.</p> <p>CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, ISSN 1981-7746, mar./jun. 2009. http://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf</p> <p>_____. Isabel Brasil Pereira e Gaudêncio Frigotto. Dicionário da Educação do Campo. 2.ed., 2. Reimp. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Venâncio, Expressão Popular, 2013.</p> <p>FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.</p>

 <p>Pós-Graduação Educação do Campo www.ufpb.edu.br/educampo</p>	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES</p> <p>Mestrado Profissional em Educação do Campo www.ufrb.edu.br/educampo</p>	 <p>UF B Universidade Federal do Recôncavo da Bahia</p>
---	--	--

CURSO DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

<p>NOME DO COMPONENTE: Educação Escolar Quilombola</p>	<p>CARGA HORÁRIA 8 horas.</p>
<p>MESTRANDA: Maria Lucia Anunciação Martins</p>	
<p>ORIENTADORA: Dyane Brito Reis Santos</p>	
<p>COLABORADOR (A):</p>	

<p>EMENTA</p>
<p>Educação Escolar Quilombola; Princípios e concepções; Marco legal; Políticas Públicas para as comunidades quilombolas, Quilombolas no território do Sisal.</p>
<p>OBJETIVOS</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a construção da concepção de Educação Escolar Quilombola; -Discutir sobre os princípios norteadores da Educação Escolar Quilombola; -Problematizar as Políticas Públicas para as comunidades. -Compreender os desafios atuais enfrentados pelas comunidades Quilombolas
<p>CONTEÚDOS</p>
<p>1-Educação Escolar Quilombola: princípios e fundamentos;</p> <p>2-Base legal da Educação Escolar Quilombola:</p> <ul style="list-style-type: none"> a)Lei 10.639/2003 b)Lei 11.645/20; c) Resolução CNE/CEB 08 de 20 de novembro de 2012; <p>3-Políticas Públicas pra as comunidades quilombolas;</p> <p>4-Quilombolas na contemporaneidade.</p>

METODOLOGIA
<p>A metodologia adotada dará privilégio aos processos dialógicos de ensino e aprendizagem, valendo-se de leituras, exibição de documentário, roda de conversas e experiências, exposição dialogada e debate. Tais possibilidades metodológicas buscam garantir a participação dos sujeitos, educadores de forma a contribuir com a construção de uma percepção crítica da realidade e reflexão da prática pedagógica desenvolvida no contexto da escola quilombola.</p>
RECURSOS
<p>Datashow, som, textos impressos, material digital, noteboock.</p>
AVALIAÇÃO
REFERÊNCIAS
<p>BARBOSA, Paulo Corrêa. Bahia de Todos os Santos(as) e Quilombos/ Paulo Corrêa Barbosa, Shuma Shumamher. – Brasília: MEC/Secad, 2012.</p> <p>BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais Brasília: SECAD, 2006.</p> <p>_____, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Resolução CNE/CEB 08 de 20 de novembro de 2012.</p> <p>_____. Secretaria de Políticas de Promoção da igualdade Racial. Guia de Políticas Públicas para Comunidades Quilombolas. – Programa Brasil Quilombola; Brasília, 2013.</p> <p>GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In BRASIL, Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03/ Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2005.</p> <p>FRAGA, Walter. ALBUQUERRQUE, Wlamyra R. de. Uma História da cultura Afro-brasileira. São Paulo: Moderna, 2009.</p> <p>Decreto nº 4.887/2003, que regulamenta os processos que vão do reconhecimento até a titulação das terras (BRASIL, 2003).</p>

 <p>Pós-Graduação Educação do Campo www.ufpb.edu.br/educampo</p>	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES</p> <p>Mestrado Profissional em Educação do Campo www.ufrb.edu.br/educampo</p>	 <p>UF B Universidade Federal do Recôncavo da Bahia</p>
---	--	---

CURSO DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

<p>NOME DO COMPONENTE: Currículo para as relações étnico-raciais: implicações no PPP e na vida dos sujeitos.</p>	<p>CARGA HORÁRIA 8 horas.</p>
<p>MESTRANDA: Maria Lucia Anunciação Martins</p>	
<p>ORIENTADORA: Dyane Brito Reis Santos</p>	
<p>COLABORADOR (A):</p>	

<p>EMENTA</p>
<p>Fundamentos da educação para as relações étnico-raciais, racismo e seus derivados, cultura afro-brasileira e indígena; Políticas públicas e ações afirmativas, Pressupostos teórico-metodológicos de currículo emancipatório, contextualizado, anti-racista; PPP, Orientações pedagógicas para a educação das relações étnico-raciais.</p>
<p>OBJETIVOS</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Discutir sobre a importância da educação para as relações étnico-raciais, questionando as leituras hegemônicas da nossa história e cultura favorecendo ainda o diálogo do direito à diferença enquanto possibilidade de construção de uma sociedade mais democrática; - Conhecer a base legal que fundamenta as Políticas públicas e ações afirmativas; - Debater sobre o racismo e as formas que ele se manifesta na sociedade; - Valorizar os conhecimentos e culturas de origem africana enquanto possibilidade de fortalecimento da nossa identidade; - Discutir estratégias pedagógicas de superação da hegemonia eurocêntrica a partir do currículo que aborde a contribuição de diferentes grupos étnicos;
<p>CONTEÚDOS</p>
<ul style="list-style-type: none"> 1-Educação para as relações Étnico-raciais; 2-Políticas públicas e ações afirmativas;

<p>3-Racismo e seus derivados;</p> <p>4- a)Lei 10.639/2003 b)Lei 11.645/20;</p> <p>4-Currículo e PPP</p> <p>6- Desafios e possibilidades de efetivação de um currículo antirracista e inclusivo na educação quilombola.</p>
METODOLOGIA
Aula dialogada, leituras, dinâmica GVGO, exibição de vídeo, debate.
RECURSOS
Datashow, som, textos impressos, material digital, noteboock.
AVALIAÇÃO
Serão observados durante a disciplina: participação nas atividades propostas, assiduidade, capacidade de interação nas discussões estabelecidas.
REFERÊNCIAS
<p>BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais Brasília: SECAD, 2006.</p> <p>BRASIL, Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03.- Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e diversidade, 2005;</p> <p>GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In BRASIL, Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03/ Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2005.</p> <p>_____. Relações Étnico-raciais: Educação e descolonização dos currículos. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.</p> <p>_____. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo; Educação e Pesquisa, São Paulo, v 29, n 1, p. 167-182, jan/junho. 2003;</p> <p>MUNANGA, Kabengele (org). Superando o Racismo na escola. 2ª Ed revisada-[Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.</p> <p>SILVA. Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte, Autêntica, 2005,</p>

 <p>Pós-Graduação Educação do Campo www.ufrb.edu.br/educampo</p>	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES</p> <p>Mestrado Profissional em Educação do Campo www.ufrb.edu.br/educampo</p>	 <p>UF B Universidade Federal do Recôncavo da Bahia</p>
---	--	--

CURSO DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

<p>NOME DO COMPONENTE: História Oral e memória coletiva quilombola</p>	<p>CARGA HORÁRIA 8 horas.</p>
<p>MESTRANDA: Maria Lucia Anunciação Martins</p>	
<p>ORIENTADORA: Dyane Brito Reis Santos</p>	
<p>COLABORADOR (A):</p>	

<p>EMENTA</p>
<p>Construir os conceitos de história oral e memória suas relações enquanto parte de um processo de recuperação de significados de resistência na dinâmica histórica e cultural dos territórios quilombolas;</p>
<p>OBJETIVOS</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Discutir sobre história oral e memória enquanto instrumento para que as comunidades não percam suas referências fundamentais à sua identidade coletiva quilombola. - Reconhecer que as narrativas dos sujeitos quilombolas precisam ser ouvidas, compartilhadas e reconhecidas enquanto trajetória de luta, resistência e emancipação.
<p>CONTEÚDOS</p>
<p>1-História Oral;</p> <p>2-Memória e territorialidade;</p> <p>3- Cultura e história das comunidades quilombolas;</p>
<p>METODOLOGIA</p>
<p>Dinâmica: traços de identidade, debate, leitura de textos, exposição dialogada, construção de painel integrador.</p>
<p>RECURSOS</p>

Datashow, som, textos impressos, material digital, noteboock.

AVALIAÇÃO

Serão observados durante a disciplina: participação nas atividades propostas, assiduidade, capacidade de interação nas discussões estabelecidas. Elaboração de um roteiro de entrevista a ser desenvolvida pelos professores junto aos seus alunos e comunidades, visando à escuta às narrativas dos seus moradores sobre a história da comunidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais** Brasília: SECAD, 2006.

_____, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. Resolução CNE/CEB 08 de 20 de novembro de 2012.

BOSI, Eclea. **Memória & sociedade: lembrança de velhos**. São Paulo, SP. T.A. Editor, 1979.

DELGADO. Lucília de Almeida Neves. **História Oral e narrativas: tempo, memória e identidade**. História Oral, 6, 2003, p. 9-25

MOURA, Glória. **Aprendizado nas comunidades quilombolas: Currículo invisível** / In: BRASIL, Dimensões da inclusão no Ensino Médio: Mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade Brasília, 2005.

 <p>Pós-Graduação em Educação do Campo www.ufrb.edu.br/educampo</p>	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES Mestrado Profissional em Educação do Campo www.ufrb.edu.br/educampo	 <p>UF B Universidade Federal do Recôncavo da Bahia</p>
--	---	--

CURSO DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

NOME DO COMPONENTE: Mulher negra: uma trajetória luta e resistência	CARGA HORÁRIA 4 horas.
MESTRANDA: Maria Lucia Anunciação Martins	
ORIENTADORA: Dyane Brito Reis Santos	
COLABORADOR (A):	

EMENTA
Estudo da trajetória histórica das mulheres negras, lutas sociais e políticas públicas a partir de uma perspectiva feminista. Gênero e representações de poder.
OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> - Discutir a trajetória de resistência das mulheres negras e quilombolas, seus contextos e lutas sociais por políticas públicas e igualdade de condição. - Reconhecer linguagens, discursos e representações que estimulam a violência contra as mulheres; - Conhecer as iniciativas de luta coletiva das mulheres negras do município e do território do sisal;
CONTEÚDOS
<ol style="list-style-type: none"> 1- Mulheres negras no processo histórico de resistência: feminismo negro 2- Violência contra as mulheres; 3- Políticas Públicas; 4- Movimento de Mulheres negras em Serrinha e no Território do Sisal;
METODOLOGIA
Rodas de conversa, debate, leitura de textos gráficos, exposição dialogada.

RECURSOS
Datashow, som, textos impressos, material digital, noteboock.
AVALIAÇÃO
A avaliação desse trabalho dar-se-á por meio da presença e participação dos docentes nas discussões de forma dialógica durante esta etapa formativa.
REFERÊNCIAS
<p>BARBOSA, Paulo Corrêa. Bahia de todos os Santos(as) e Quilombos/ Schuma Schumacher.-Brasília: MEC/Secad, 2012.</p> <p>GOMES, Nilma Lino. Educação, Raça e Gênero: Relações imersas na alteridade. Cadernos pagu (6-7) 1996: pp.67-82.</p> <p>MARCONDES, Mariana Mazzini et al. Dossiê mulheres negras: Retratos das condições de vida das mulheres negras no Brasil. Brasília : Ipea, 2013.</p> <p>SANTOS, Valdineia Oliveira dos. Mulher de casa e de candomblé. Revista àfrica e Africanidades – Ano 4 – n. 16 e 17, fevereiro/ maio de 2012 – ISSN 1983-2354. www.africaeaficanidades.com.</p> <p>SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/G%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdf</p> <p>RODRIGUES, C. S. & Prado, M. A. M. Movimento de mulheres negras: trajetória política, práticas mobilizatórias e articulações com o Estado brasileiro. Psicologia & Sociedade, 22(3), 445-456. (2010).</p> <p>WERNECK, Jurema. Mulheres negras: um olhar sobre as lutas sociais e as políticas públicas no Brasil. Rio de Janeiro, Criola, 2010. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/handle/11465/886.</p> <p>Atlas da violência contra as mulheres, disponível em: http://www.agenciapatriciagalvao.org.br/dossies/violencia/pesquisa/atlas-da-violencia-2018-ipea-fbsp-2018/.</p> <p>https://www.geledes.org.br/questoes-de-genero/mulher-negra/</p>

ANEXO B

Fotos: minha apresentação para a comunidade



Roda de conversa com Sr. Virgílio: Conhecendo a comunidade



Reuniões com equipes escolares e lideranças da associação



Segunda etapa de Formação: Educação do Campo



Educação
do
Campo





Terceira Etapa de Formação: Educação Escolar Quilombola



FORMAÇÃO DOCENTE: EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Mestranda: Maria Lucia Martins

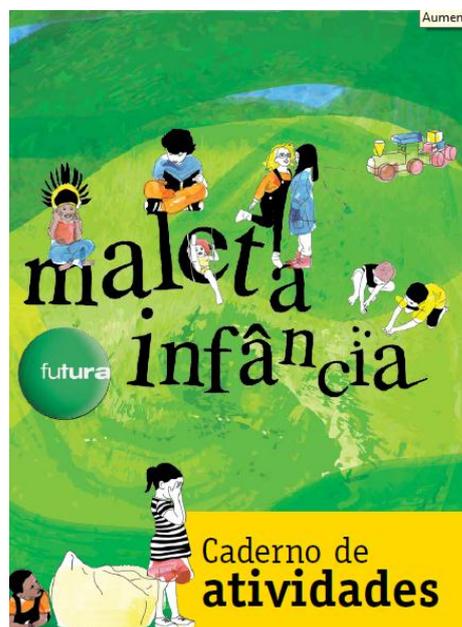


Escola Santo Antônio - Lagoa do Curralinho
Serrinha-Ba / 07/11/2018





Material de apoio



Quarta etapa de Formação: Relações étnico-raciais, currículo e literatura Afro-brasileira



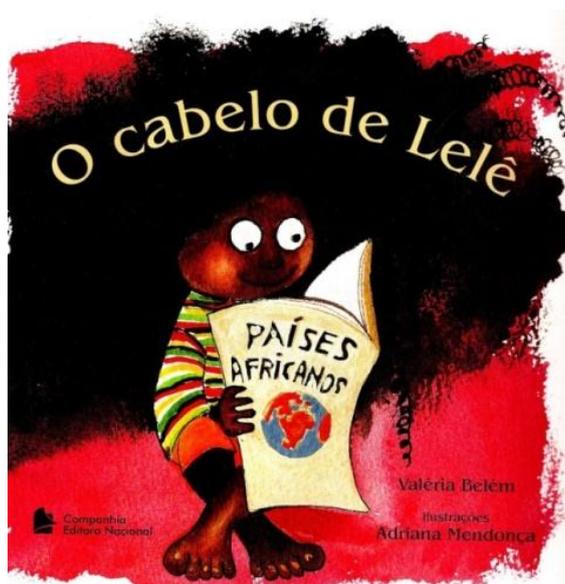
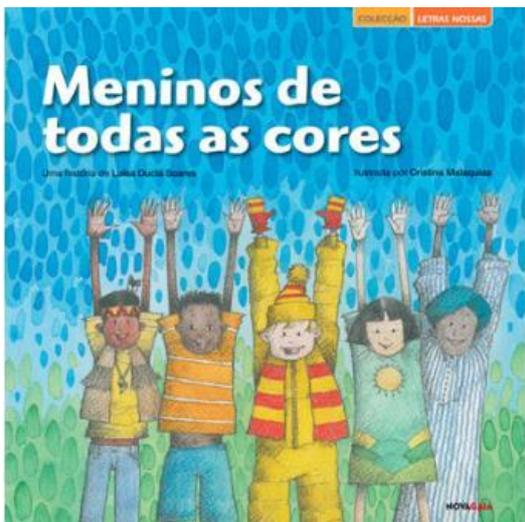
Currículo e educação para as relações étnico-raciais: um olhar sobre as sequências didáticas .



Lucia Martins



Material de apoio



Quinta etapa de Formação: Mulher negra: Trajetória de luta e resistência





CONVITE





Venho por meio deste convidar professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares para participar do encontro formativo com a temática: Mulher negra: uma trajetória de luta e resistência.
Local: Auditório da UNEB
Data/Hora : 27/11/2018 - 13:00 às 17:00h

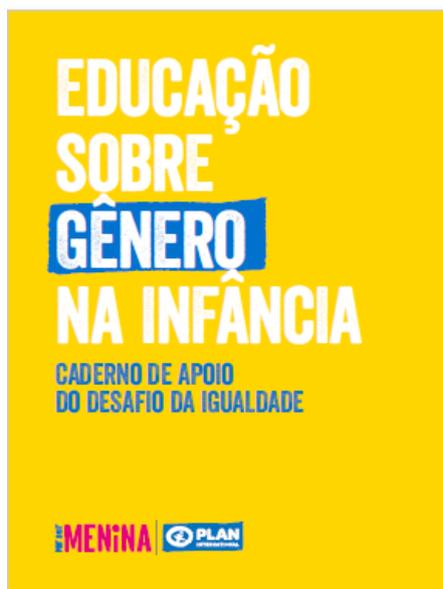


Mestranda: Lucia Martins

Participação: Dandaras do Sisal



Material de apoio



Semana da Consciência Negra 2018



Sexta etapa de formação: Projeto Político Pedagógico e Educação Escolar Quilombola



Viagem de Campo com experiência em Educação do Campo: Visita à EFA em Valente





Ultimo encontro de Formação: da Teoria à Prática, troca de experiências



ANEXO C

Apoio



REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
 MINISTÉRIO DA CULTURA
 FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES
 Criada pela Lei n.º 7.668 de 22 de agosto de 1988

Departamento de Proteção ao Patrimônio Afro-Brasileiro

CERTIDÃO DE AUTODEFINIÇÃO

O Presidente da **Fundação Cultural Palmares**, no uso de suas atribuições legais conferidas pelo art. 1º da Lei n.º 7.668 de 22 de Agosto de 1988, art. 2º, §§ 1º e 2º, art. 3º, § 4º do Decreto n.º 4.887 de 20 de novembro de 2003, que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e artigo 216, I a V, §§ 1º e 5º da Constituição Federal de 1988, Convenção n.º 169, ratificada pelo Decreto n.º 5.051, de 19 de abril de 2004 e nos termos do processo administrativo desta Fundação n.º 01420.014771/2014-18 **CERTIFICA** que a **COMUNIDADE LAGOA DO CURRALINHO**, localizada no município de Serrinha/BA, registrada no Livro de Cadastro Geral n.º 018, Registro n.º 2.536, fl. 157, nos termos do Decreto supramencionado e da Portaria Interna da FCP n.º 98, de 26 de novembro de 2007, publicada no Diário Oficial da União n.º 228 de 28 de novembro de 2007, Seção 1, f. 29, **SE AUTODEFINE COMO REMANESCENTE DOS QUILOMBOS.**

Eu, **Carolina Conceição Nascimento**, (Ass.),....., Diretora do Departamento de Proteção do Patrimônio Afro-Brasileiro, a lavrei e a extraí. Brasília/DF, **14 de agosto de 2017.**

O referido é verdade e dou fé.

Erivaldo Oliveira da Silva
 Presidente
 Fundação Cultural Palmares

FICHA DE AVALIAÇÃO

ITENS A AVALIAR	OBSERVAÇÃO
O encontro favoreceu a troca de ideias entre os participantes? () bom () ótimo ()Regular () ruim	
A mediadora desenvolveu o trabalho e o conteúdo com segurança? () bom () ótimo ()Regular () ruim	
A mediadora utilizou recursos e metodologias diversificadas? () bom () ótimo ()Regular () ruim	
Você participou ativamente de todas as atividades propostas? () bom () ótimo ()Regular () ruim	
Os conteúdos abordados são significativos para o desenvolvimento da prática pedagógica e o combate ao racismo em sala de aula? () bom () ótimo ()Regular () ruim	
O local estava apropriado para o desenvolvimento das atividades? () bom () ótimo ()Regular () ruim	
O tempo de realização das atividades foi suficiente? () bom () ótimo ()Regular () ruim	
Descreva suas percepções sobre os pontos positivos dos encontros:	
Descreva os pontos negativos que precisam melhorar:	

ORIENTAÇÃO PARA CONSTRUÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DA ESCOLA QUILOMBOLA

SUGESTÃO DE ESTRUTURA DO PPP:

1. CAPA (Nome da Escola – título – cidade/comunidade/ano);
2. CONTRA CAPA (Nome da Escola – título – natureza do trabalho – cidade/comunidade/ano);
3. SUMÁRIO;
4. APRESENTAÇÃO / INTRODUÇÃO (Apresentação do Projeto. Comentários breves sobre os objetivos de sua elaboração, circunstâncias em que foi elaborado, quem participou da elaboração, ideias centrais e importância, etc);
5. JUSTIFICATIVA (Texto que esclarece o porquê / importância da elaboração do PPP);
6. MARCO REFERENCIAL:
 - **Marco Situacional:** Como compreendemos/vemos/sentimos a nossa sociedade e comunidade? Contexto da escola: ambiente natural, social, cultural e físico, memória coletiva, situação socioeconômica e educacional da comunidade quilombola;
 - **Marco Doutrinal:** Que finalidade queremos para sociedade e para a Escola? Que papel desejamos para a Escola em nossa realidade?
 - **Marco Operativo:** como desejamos: (Concepções, conceitos e princípios que fundamentarão o trabalho da escola, devendo os textos conter: Conceito da educação de modo geral, concepção e princípios da Educação Escolar Quilombola, concepção de aprendizagem, de currículo, metodologia e de avaliação, concepção e implementação de uma educação inclusiva, perfil do cidadão/cidadã a ser formado; concepção de gestão, condições objetivas de trabalho, forma de participação dos trabalhadores; O papel do/a professor/a; Relação entre a escola, famílias e comunidades, relações interpessoais.
Organização da escola; Etapas ofertadas: o que compreende?
 - 1- Educação Infantil;
 - 2- Ensino Fundamental de 9 anos
7. OBJETIVOS;
8. MISSÃO DA ESCOLA
9. **DIAGNÓSTICO ANALÍTICO DA REALIDADE:**
 - 9.1 Caracterização da escola (identidade):

- 9.1.1 Histórico da escola (fundação, denominação, lideranças históricas, vínculos, participação na comunidade);
- 9.1.2 Histórico da comunidade quilombola;
- 9.1.3 Situação física da escola;
- 9.1.4 Recursos humanos: corpo docente e pessoal de apoio;
- 9.1.5 Gestão da escola;
- 9.1.6 Organização da escola e do ensino;
- 9.1.7 Relações entre a escola e a comunidade;
- 9.1.8 Currículo e avaliação;
- 9.1.9 Desempenho escolar dos alunos (incluir índices de aprovação, reprovação, evasão e distorção ano/idade)
- 9.1.10 Convivência na escola.

10. IDENTIFICAÇÃO DE PROBLEMAS E PRIORIDADES (Com base no diagnóstico, relacionar os problemas detectados no ambiente escolar, por tópico e ordem de prioridade)
- TÓPICOS:

- 10.1 PROBLEMAS E PRIORIDADES EM RELAÇÃO AO CONTEXTO DA ESCOLA (relacionar os problemas);
- 10.2 PROBLEMAS E PRIORIDADES EM RELAÇÃO ÀS CARACTERÍSTICAS DA ESCOLA (relacionar os problemas);
- 10.3 PROBLEMAS E PRIORIDADES EM RELAÇÃO A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DO TRABALHO DESENVOLVIDO NA ESCOLA (relacionar os problemas);
- 10.4 PROBLEMAS E PRIORIDADES EM RELAÇÃO A DIMENSÃO POLÍTICA DO TRABALHO DESENVOLVIDO PELA ESCOLA (relacionar os problemas);
- 10.5 PROBLEMAS E PRIORIDADES EM RELAÇÃO À GESTÃO DE PESSOAS, DE MATERIAL E PATRIMÔNIO E ADMINISTRATIVO-FINANCEIRA DA ESCOLA (relacionar os problemas).

11. PROGRAMAÇÃO

12. OBJETIVOS:

- 12.1 GERAL (envolve o que de mais importante precisa ser transformado, para que se atinja uma situação ideal.);
- 12.2 ESPECÍFICO (correspondem ao desdobramento do(s) objetivo(s) geral(is):

13. METAS: (Para cada objetivo específico, definir metas. Metas são desdobramentos dos objetivos que indicam os resultados esperados em termos quantitativos e em determinados prazos. Deve contemplar, no mínimo Diretrizes e Estratégias do Plano Municipal de Educação em vigor;

14. **PLANO DE AÇÃO** (Descrever as ações necessárias para superar as situações problemas identificadas e melhorar a qualidade da educação (permanentes ou temporárias), definir procedimentos estratégicos que serão adotados pela escola para o alcance dos objetivos e metas propostas, prevê recursos humanos e financeiros para a realização das ações);
15. **ACOMPANHAMENTO** (Planejar a forma como a **equipe e conselho escolar e comunidade** deverá acompanhar a execução do Plano, bem como o trabalho dos professores, apoiando-os nas dificuldades que surgirem, provendo os recursos necessários, etc. Poderão ser previstas reuniões periódicas para discussão do andamento do projeto);
16. **AVALIAÇÃO** (O projeto deve ser objeto de avaliação contínua para permitir o atendimento de situações imprevistas, correção de desvios e ajustes das atividades propostas. Podem ser previstos momentos de avaliação (semestral, anual, bianual), **com participação de toda a comunidade escolar**;
17. **ESTRUTURAÇÃO DO CALENDÁRIO ESCOLAR**;
18. **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS** (Relacionar as fontes consultadas para construção do Projeto).
UTILIZAR TODA BASE LEGAL ATUALIZADA. (NACIONAL, ESTADUAL MUNICIPAL).

Constituição Federal de 1998 – Capítulo III – Seção I que trata da Educação, LDB Nº 9394/2006, DCN's (Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica),

Diretrizes Operacionais da Educação do Campo – resolução 03 de abril de 2002/

Resolução nº 02 de 2008; decreto 7352/2010. Lei Municipal 028/2013

Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA

Diretrizes Curriculares da Educação para as Relações Étnico-raciais

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola

Diretrizes curriculares da Educação Infantil e Ensino Fundamental de 9 anos.

Diretrizes da Educação Especial.

Documento Referência do Currículo Bahia;

Plano Municipal de Educação

**TRABALHO DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ESCOLA
QUILOMBOLA NO MUNICÍPIO DE SERRINHA-BA: DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO
ANTIRRACISTA.**

MESTRANDA: Maria Lucia A. Martins

MODELO DE PLANO DE AÇÃO

O que? Ação	Para que? Finalidade	Como? Metodologia	Com quem? Público	Quando? Tempo	Com o que? Recursos

ANEXO E

ESTADO DA ARTE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERRINHA-BA (2013-2016).

A Secretaria Municipal de Educação de Serrinha-Ba, a partir de 2012, com a efetivação do concurso para coordenadores pedagógicos, passou a atuar com a seguinte estrutura:

- *Diretoria pedagógica* que articula as suas respectivas coordenações: *Coordenação de ensino e apoio pedagógico*: responsável pela parte técnica do setor e pela articulação das demais coordenações.
- *Coordenação de área*: Educação Infantil, Ensino Fundamental (formadores do Programa Pacto pela Alfabetização), Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Coordenação de formação continuada dos Finais do Ensino Fundamental: Essas equipes eram responsáveis pela orientação pedagógica, construção de documentos norteadores da área Pedagógica da Secretaria, formação continuada dos professores, implementação e acompanhamento de programas e projetos.
- *Coordenação Pedagógica de Unidades e Pólos*, cuja atribuição se efetivava pela participação nos direcionamentos de todas as áreas da diretoria pedagógica e acompanhamento pedagógico das escolas.

Nessa perspectiva, o presente estudo, pretende analisar os relatórios das coordenações de área referente às ações desenvolvidas no período 2012- 2016, relacionados à formação docente no tocante à Diversidade e Inclusão. Dessa forma, foi necessário visitar os relatórios anuais elaborados por cada coordenação neste período, assim como os que foram disponibilizados pela Diretoria Pedagógica, e a partir destes registros, definir o foco de pesquisa. Feito isto, a abordagem da formação docente em Serrinha, será observada neste trabalho a partir dos seguintes eixos: Educação do Campo, Educação e Relações étnico-raciais e Educação Inclusiva/especial.

No âmbito da coordenação de Educação do Campo, a formação de professores esteve vinculada, principalmente aos programas e projetos desenvolvidos na rede municipal de ensino em parceria com o Ministério da Educação via adesão, com ONGs e Universidades, que aqui serão descritos para melhor compreensão do processo.

Projeto CAT

Projeto CAT (Conhecer, Analisar e Transformar) e ao Projeto Baú de Leitura. O Projeto CAT foi desenvolvido em parceria com a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Movimento de Organização Comunitária (MOC), prefeituras municipais e movimentos sociais, com o objetivo de construir uma educação contextualizada com a convivência no Semiárido, com metodologia específica que trabalhe a realidade campesina buscando contribuir com o desenvolvimento sustentável. Para Silva e Carvalho (2015), o CAT procura, a partir de um itinerário pedagógico, estimular um diálogo entre os saberes dos sujeitos com os conhecimentos produzidos pelas áreas científicas, ampliando suas ações, capacidades de identificar problemáticas de suas realidades e construir soluções apropriadas para a melhoria da qualidade de vida.

A sigla do projeto CAT indica a metodologia da proposta pedagógica de princípios freirianos, partindo da realidade onde o educando vive e voltando-se para ela, a fim de ressignificá-la. Tendo como base tripé: Ação – Reflexão – Ação. Para melhor compreender, a estrutura de funcionamento do projeto e o que corresponder cada letra, que dar nome a proposta pedagógica:

- **CONHECER:** Pesquisa da Comunidade.
- **ANALISAR:** Registro e reflexão sobre o pesquisado para construir conhecimento sobre a realidade.
- **TRANSFORMAR:** a partir da devolução dos conhecimentos construídos pelos educandos à comunidade, buscam-se soluções para os problemas identificados, tendo em vista a melhoria da realidade vivenciada. Todos esses aspectos compõem a Ficha Pedagógica – que é o resultado de um esforço coletivo de pensar, refletir e organizar os passos a serem dados no trabalho pedagógico junto aos alunos e comunidade.

Para materialização da Proposta, as Fichas Pedagógicas “são uma espécie de roteiro do/a professor/a para trabalhar em sala de aula”, (BAPTISTA, 2005 p. 86), cujo foco está no planejamento coletivo, fruto das discussões na perspectiva do trabalho contextualizado.

Projeto Baú de Leitura

Também desenvolvido pelo MOC articulado ao Projeto CAT, “é uma proposta de leitura lúdica, reflexiva, crítica, com a qual se quer oportunizar a todos, especialmente aos mais excluídos, espaços e instrumento de realizá-la da maneira melhor e mais livre possível, ajudando a ver-se e ver o mundo de forma mais digna e humana” (BAPTISTA 2005 p.34). Prevê a formação docente para a concretização da finalidade do projeto que tem uma metodologia própria e conta com uma estrutura pedagógica estruturada por meio de “motes”, uma espécie de eixos temáticos com os quais se desenvolve a metodologia:

Mote I – Nós, enquanto seres humanos, e nossa identidade pessoal, cultura, local. Resgate da identidade, etnias, cultura, etc.

Mote II – Nós e a relação com a natureza e o meio ambiente. Tecnologia.

Mote III – Nós e os outros: a família, a comunidade, a sociedade. Exercício da cidadania

PRONACAMPO – Ação Escola da Terra

Busca promover o acesso, a permanência e a melhoria das condições de aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades e viabilizar um processo formativo para os professores do campo, sendo desenvolvido em regime de colaboração União, Estados e Municípios. O Programa - *Escola da Terra*, como uma das ações do PRONACAMPO, foi desenvolvido no município e está fundamentado, entre outros, no Decreto 7.352/2010 que dispõe sobre a política de Educação do Campo e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA e nas Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução CNE/CEB, nº 01 de abril de 2002. Esta ação se concretizou através da Universidade Federal da Bahia – UFBA, valendo-se da metodologia da Pedagogia da Alternância que prevê a ação do Tempo Universidade e do Tempo Comunidade

no intervalo de cada módulo. O curso organizou-se em quatro módulos de 50h cada, distribuídos em Tempo Universidade (16h) e Tempo Comunidade (34h), no período de 06 de novembro de 2015 a 20 de maio de 2016, com carga horária total de 200h para aperfeiçoamento e complementação de 160h para especialização.

O QUE OS RELATÓRIOS APONTAM?

Educação do Campo: os relatórios da coordenação de Educação do Campo dão conta de que no ano de 2012, foram realizados 5 encontros formativos com os professores vinculados aos Projetos CAT e Baú de Leitura e 1 encontro para coordenadores pedagógicos. Alguns desses encontros tiveram a duração de 2 dias. Não há detalhamento quanto à carga horária e o número de participantes. As demais formações citadas aconteceram em nível regional, onde os coordenadores de diversos municípios são capacitados para melhor atuação nos projetos. A partir do tema anual definido pelo coletivo regional do Projeto CAT: **Construindo Saberes e Exercendo Cidadania no Semiárido**, o município de Serrinha trabalhou com o Subtema: **Resgatando e vivenciando valores no exercer da cidadania**, conforme Ficha Pedagógica observada. É destaque nos registros desse ano, a discussão, e encaminhamento do Projeto de Lei que torna educação do campo uma política pública municipal.

Em 2013, são encontrados registros de encontros para a construção e estudo das Fichas Pedagógicas, instrumento de concretização da metodologia CAT a partir dos temas: Temas: Identidade e diversidade cultural; Convivência com a seca no semiárido. Quanto ao Baú de Leitura, não há registro de formação específica nesse sentido em nível local. Uma ação formativa vinculada à Coordenação de Educação do Campo, foi o curso sobre os recursos hídricos e convivência com o Semiárido, direcionado às 5 (cinco) escolas contempladas com o projeto Cisterna na escola. Um marco para este ano, apesar de não se configurar como formação, mas uma iniciativa que pode desencadeá-las, a Lei Municipal 986/2013, que dispõe sobre as Diretrizes Básicas da Política Municipal da Educação do campo e contextualizada.

Em 2014, como resultado da Lei das Diretrizes da Educação do Campo, houve a Alteração da Matriz curricular do Ensino Fundamenta e da EJA, com a Inserção da Disciplina Estudos do Semiárido (6º ano) e Identidade e Cultura (7º

ano) na parte diversificada do currículo local. No relatório consta um Plano de formação específico da Educação do Campo, contemplando diversas temáticas. Dentre as quais, é sinalizada a concretização no relatório anual: 1 encontro com os coordenadores com foco nos aspectos conceituais, históricos e legais da Educação do Campo, contando com a participação de 28 coordenadores pedagógicos e formadores da Secretaria de Educação; Encontros para elaboração e estudo da Ficha Pedagógica do CAT, com um total de 138 educadores, cujo foco situou-se em torno do planejamento interdisciplinar a partir do Tema: A construção da cidadania: política de cultura, esporte e lazer como ferramenta de inclusão no semiárido. 1 formação com a temática Leitura contextualizada, contando com a participação de 35 professores do 4º e 5º anos.

São citadas 2 oficinas sobre Alimentação saudável com construção de horta escolar nas comunidades, com registro de 65 pessoas. Por força da Disciplina Estudos do Semiárido, foram encontrados dados de 2 formações com essa temática direcionada aos educadores que lecionavam no 6º ano, totalizando 37 presenças nos dois momentos. A Educação do Campo e agrupamentos na alfabetização também a apareceu enquanto temática no relatório da formação do Programa Nacional da Alfabetização na Idade Certa-PNAIC/PACTO, turma multisseriada do município.

No ano de 2015, não há registro de formação local do tocante ao CAT ou Baú de Leitura realizada no município, observa-se apenas registro de participação de educadores do município nos encontros regionais vinculados aos Projetos, havendo especificamente a participação de 10 educadores do município nos encontros intermunicipais do Baú de Leitura, sendo estes: encontros de sensibilização e aprofundamento da metodologia do Projeto, realizados na cidade de Feira de Santana-BA.

Foi sinalizada a existência de 1 Formação do Projeto Construindo saberes para a garantia de direitos à alimentação de qualidade (Horta escolar).

Com adesão ao PRONACAMPO realizada junto ao MEC- Ação Escola da Terra foi implantada no município, um curso de aperfeiçoamento e especialização em Pedagogia Histórico-Crítica para as Escolas do Campo.

O mesmo foi estruturado em quatro módulos de 50h cada, distribuídos em Tempo Universidade (16h) e Tempo Comunidade (34h), em regime de alternância, realizado no período de novembro de 2015 a maio de 2016, com carga horária total

de 200h para aperfeiçoamento e complementação de 160h para especialização. O curso foi desenvolvido tendo como Coordenação geral: Universidade Federal da Bahia- UFBA e Secretaria de Educação do Estado da Bahia, em parceria com as Secretarias municipais de Educação. O município de Serrinha foi participante e também funcionou como pólo, reunindo outros municípios circunvizinhos durante os encontros do Tempo Universidade.

Em 2016, houve continuidade da Ação Escola da Terra, a dinâmica formativa contou com um Formador por turma para realização dos encontros do Tempo Universidade, e 4 tutores/assessores pedagógicos responsáveis por direcionar as ações e estudos do Tempo Comunidade.

Foram conteúdos prioritários:

- Teorias pedagógicas no Brasil;
- Fundamentos da Pedagogia histórico-crítica;
- Desenvolvimento da escrita na perspectiva construtivista e histórico-crítica;
- Os processos funcionais e seu desenvolvimento;
- O papel da educação escolar no desenvolvimento psíquico;
- O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar;

Ao concluir às 200 horas de estudo com a elaboração de um plano de ensino articulando a Pedagogia Histórico-crítica ao contexto escolar, o cursista estava apto ao recebimento do certificado de aperfeiçoamento, e para a obtenção título de Especialista (360horas) pela UFBA, os cursistas que assim desejaram, elaboraram sob orientação da assessoria pedagógica local e do formador, Relatório Técnico-Científico abordando as teorias estudadas. 44 docentes iniciaram a formação, destes, 35 participaram da etapa de aperfeiçoamento e 27 concluíram a especialização.

2- Educação e Relações Étnico-raciais

Em 2012, não há registros em relatórios de formação com a abordagem étnico-racial. A Discussão sobre a Implementação da Lei 10.639/2003 é citada em um plano de formação da Diretoria Pedagógica, porém não foram encontrados relatórios que comprovem a efetivação da proposta.

No ano de 2013, houve uma iniciativa desenvolvida junto à Coordenação de Educação do Campo, no âmbito do planejamento do Projeto CAT- Conhecer, Analisar e Transformar a realidade do Campo), direcionada aos professores do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, com o tema:

Tema: Valorização da Identidade do Campo no semiárido e

Subtemas: Igualdade e Diversidade (Bulling e preconceito) na escola; e

Estatuto da Criança e do Adolescente (direitos e deveres).

Neste ano também, a questão racial aparece enquanto proposta integrante do Plano de formação para a área de História para os anos finais do Ensino Fundamental como: Ensino da cultura Afro-brasileira e indígena, não há, ou não foi disponibilizado relatório que confirme a concretização do plano.

Quanto ao exercício de 2014, houve uma Oficina pedagógica com o tema **afrodescendência: Desconstruindo, ressignificando, reconstruindo**, desenvolvida pela Coordenação de Educação do Campo com os professores do 4º e 5º anos. A oficina esteve vinculada ao desenvolvimento do trabalho pedagógico proposto na Metodologia CAT com os temas acima mencionados. Nas atividades da Coordenação da EJA- Identidade e memória são temáticas desenvolvidas na formação dos professores desta modalidade.

2015- Foram encontrados registros de atividades no Relatório da EJA com a ênfase na discussão sobre os direitos humanos.

2016- Com a iniciativa da Coordenação de Educação do Campo, houve estudo e discussão sobre as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 organizando-se em três momentos:

Roda de conversa com a Diretoria Pedagógica e coordenação interna da Secretaria (coordenações de áreas e programas), *dias de estudo e planejamento* com a Coordenação Pedagógica das escolas, *oficina/estudo* com os professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental .

Diante da inquietude e da busca por quebrar o silêncio sobre a questão racial, em cumprimento com o disposto nas Leis 10.69/2003 e 11.645/2008, a partir da

iniciativa e articulação da coordenação de Educação do Campo, foi estruturado o Projeto: “Todos iguais, braços dados ou não!?!” Um olhar sobre a história e cultura afro-brasileira e africana. Um Projeto pedagógico com possibilidades de intervenção educativa direcionadas a todas as etapas de ensino ofertadas na rede municipal, esta ação foi abraçada por todas as escolas, que ao seu modo, sob orientação dos seus respectivos coordenadores, levaram a discussão racial para as salas de aula.

Trabalho este, desenvolvido durante a III unidade letiva e iniciado por meio de momentos de estudo, debate e planejamento juntamente com os coordenadores pedagógicos, os formadores e orientadores de estudos da Secretaria e os professores da rede, juntamente com o conselho de promoção da igualdade racial. De forma que contemplou toda a rede, resultando em mostras literárias, desfiles, contação de história, e estudos a partir de diversas metodologias vivenciadas a em todas as etapas de ensino integrantes do sistema. O registro desse trabalho pode ser encontrado nos relatórios individuais dos coordenadores escolares, onde ressaltam a ação coletiva diante dessa temática. Registro que também está presente nos relatórios da Coordenação de Educação Infantil, da Educação do Campo, da EJA e do Ensino Fundamental.

Vale ressaltar que escolas municipais já desenvolviam iniciativas relacionadas ao respeito às diferenças, preconceito, cultura afro-brasileira por meio de saraus literários, projetos, desfile da beleza negra, sempre no mês de novembro, com um tratamento de cunho comemorativo, mas, como ação integrada à Secretaria para todo o município enquanto Projeto Estruturante, foi uma ação inédita na rede de ensino o que aconteceu em 2016.

No geral, maior parte das formações relatadas nesse período pesquisado, esteve vinculadas aos programas e projetos que o município fez adesão: CAT, Baú de Leitura, PACTO/PNAIC, TOPA e Brasil Alfabetizado (EJA), exceto, iniciativas vinculadas aos Anos Finais do Ensino Fundamental e Educação Infantil. Outro espaço de formação normalmente realizado, em Serrinha e demais municípios do Território do Sisal, são as Jornadas Pedagógicas, nelas, anualmente todos os professores participam de palestras, oficinas e planejamentos coletivos. Contudo, não foi observado um programa ou projeto próprio de formação continuada da

Secretaria de Educação envolvendo toda a rede que contemplasse as temáticas da inclusão.

Porém, sabemos que é preciso que as discussões das questões raciais sejam constantes e para além do tratamento enquanto data comemorativa, é preciso que seja integrante do currículo a ser desenvolvido de forma permanente durante o ano letivo. Apesar dessas iniciativas pontuais aqui identificadas, ainda há um longo e necessário caminho a ser percorrido visando o cumprimento da Lei 10.639/2003 e 11.645/2008, é importante investir nas práticas pedagógicas, formação docente, material pedagógico, ações articuladas com a sociedade civil, etc. O Plano Municipal de Educação de Serrinha-Ba chama a atenção em diversas estratégias para direcionamento das questões étnico-raciais, contudo, é necessário que essas estratégias saltem as letras e se materializem no cotidiano de cada sala de aula.

Formação docente é pauta em diversos instrumentos legais, vincula-se às responsabilidades de todos os entes federados. No tocante às questões da Educação Escolar Quilombola, Educação Especial e Educação do Campo, o Plano Nacional de Educação, salienta na meta 7 que versa sobre a qualidade social da educação em consonância com as metas do IDEB.

A Lei Municipal nº 986/2013 que dispõe sobre as Diretrizes básicas da política de Educação do Campo e contextualizada de Serrinha-BA, Art. 14 salienta que a Secretaria de Educação, com recursos próprios ou com parcerias governamentais e não-governamentais, buscará meios para a formação continuada dos professores, gestores e coordenadores.

O Plano Municipal de Educação de Serrinha-Ba - PME, instituído pela Lei Nº 1104/2016, faz referência aos estudos da Educação do Campo e das questões raciais no que diz respeito ao currículo, práticas pedagógicas, programas e projetos, acesso e permanência na escola, cumprimento da legislação nacional. Contudo, é na Meta 15 com seu desdobramento estratégico de número 15.17 que aborda a formação docente, enquanto demanda local, tendo em vista a existência de cursos de formação que aborde as questões de quilombola, indígena, étnico-raciais, entre outras especificidades.

Diante das observações da realidade registrada e das demandas apontadas na legislação, é possível perceber que a formação de professores é um desafio a ser enfrentado de forma continuada, planejada e interventiva pelo Sistema Municipal de Educação.

Relatório da Diretoria Pedagógica (2012, 2014)

Relatórios da Coordenação de Educação do Campo (2012- 2016)

Relatórios da Coordenação da EJA (2014- 2016)

Relatório da Coordenação da Educação Infantil (2012-2016)

Relatório da Coordenação de Formação- Anos Finais (2016).