

DM

TD

**Educação Escolar Quilombola  
na Comunidade de Santiago do Iguape/Ba**  
Um olhar reflexivo sobre a interculturalidade  
e (re)construção de identidade de educandos  
em perspectiva inovadora

TESE DE DOUTORAMENTO

**Rosania Maria Sacramento de Amorim**

DOUTORAMENTO EM CURRÍCULO E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

  
UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*  
pt

junho | 2020

**Educação Escolar Quilombola  
na Comunidade de Santiago do Iguape/Ba**  
Um olhar reflexivo sobre a interculturalidade  
e (re)construção de identidade de educandos  
em perspectiva inovadora

TESE DE DOUTORAMENTO

**Rosania Maria Sacramento de Amorim**  
DOUTORAMENTO EM CURRÍCULO E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

ORIENTAÇÃO  
Jesus Maria Angélica Fernandes Sousa  
Alda Muniz Pêpe



**UNIVERSIDADE da MADEIRA**

**Faculdade de Ciências Sociais  
Departamento de Ciências da Educação  
Doutoramento em Currículo e Inovação Pedagógica**

**Rosania Maria Sacramento de Amorim**

**Educação Escolar Quilombola na Comunidade de Santiago do Iguape/Ba: Um olhar reflexivo sobre a interculturalidade e (re)construção de identidade de educandos em perspectiva inovadora**

**Tese de Doutoramento**

**FUNCHAL – 2020**

**Rosania Maria Sacramento de Amorim**

**Educação Escolar Quilombola na Comunidade de Santiago do Iguape/Ba: Um olhar reflexivo sobre a interculturalidade e (re)construção de identidade de educandos em perspectiva inovadora**

Tese apresentada ao Conselho Científico da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade da Madeira, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Currículo e Inovação Pedagógica

Orientadores: Professora Doutora Jesus Maria

Professora Doutora Alda Muniz Pêpe

**FUNCHAL – 2020**

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado. Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora de tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo. [...] O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da História.

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam [...] (FREIRE, 2004, p. 53-54).

## AGRADECIMENTOS

À minha família, base e sustentação da minha caminhada, pela compreensão em todos os momentos que estive ausente para me dedicar a este estudo e, em especial, aos meus pais, Alzira e Elísio, pela sabedoria de enxergarem a educação como principal possibilidade de construção do conhecimento e grandes conquistas de espaços na sociedade;

À Universidade da Madeira, em especial, ao professor Dr. Carlos Nogueira Fino pelos ensinamentos e pela atenção aos meus questionamentos;

À minha professora e orientadora Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Jesus Maria Sousa, exemplo de competência, por partilhar seu conhecimento, por todo ensinamento, pela paciência, disponibilidade em orientar, por todo o empenho durante o processo de construção desta tese e por todos os momentos que me levaram à reflexão sobre a minha caminhada;

À minha coorientadora, Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Alda Muniz Pêpe, exemplo de humildade, pela dedicação, pela paciência, sabedoria, pelo incentivo e pelas palavras de encorajamento em todos os momentos que eu parecia estar desanimada e cansada, pela confiança e por todos os ensinamentos transmitidos e construídos nesta longa e edificadora caminhada em prol do conhecimento;

À prof<sup>ª</sup> Erica Capinam, por disponibilizar as primeiras informações necessárias para que eu tivesse acesso ao campo de pesquisa e pela consciência e luta em prol educação escolar quilombola;

À prof<sup>ª</sup> Itana, gestora do CEET, pela recepção e disponibilidade em todos os momentos que permaneci na escola disponibilizando as informações necessárias para desenvolver a pesquisa;

À Prof<sup>ª</sup> Ana Clara, pelo apoio, pela dedicação ao ensino e à comunidade e por toda disponibilidade em fornecer tudo o que era necessário durante a minha presença não apenas na sala de aula, nos demais espaços físicos da escola, mas também em toda comunidade escolar e por todos os ensinamentos;

Aos alunos, em especial, das turmas observadas, e toda a comunidade escolar pela receptividade, pela atenção, pela parceria e confiança em mim;

À comunidade de Santiago do Iguape, pelo acolhimento, pela receptividade e disponibilidade em me receber, conversar e ensinar o jeito quilombola de ser;

Aos colegas que formaram a turma deste doutoramento, que estiveram ao meu lado durante todo o momento, apoiando, contribuindo com palavras de incentivo, compartilhando materiais e as mais diferentes informações;

A todos(as) aqueles(as) amigos(as) que me incentivaram e acreditaram em mim, dando força quando necessário;

À Yá Glória, pelo aconselhamento espiritual no desenvolvimento desta caminhada;

Aos nossos ancestrais, aos nossos ‘mais velhos’, que permanecem como fontes de sabedoria, de conhecimento, de coragem e de força orientando-nos a como vencer os obstáculos impostos à nossa caminhada, sempre de cabeça erguida.

## RESUMO

A proposta desta pesquisa surgiu por entendermos que a educação escolar quilombola traz em si a intenção de questionar e quebrar a uniformidade do currículo escolar e de seus conteúdos que desconhecem a realidade e a história das comunidades em que a escola e os escolares quilombolas estão inseridos. Entendemos que a escola tem a sua contribuição a dar ao processo de (re)construção de identidade de escolares quilombolas, sendo este um tema muito atual, pouco explorado, que resulta, principalmente, do pouco conhecimento sobre o que deve ser “educação escolar quilombola” e como estruturar e conduzir bem o processo de educar crianças e jovens quilombolas. Assim, o presente estudo teve como propósito compreender e analisar um determinado processo pedagógico, cuja pretensão era implantar as Diretrizes para a educação escolar quilombola e propiciar a (re)construção da identidade dos escolares. Partimos dos seguintes questionamentos: O processo pedagógico na educação escolar quilombola desenvolvida na Comunidade de Santiago do Iguape (BA/Brasil) está propiciando aos escolares uma aprendizagem significativa, por aproximação intercultural entre o saber popular e o saber escolar, tendo em vista a (re)construção das suas identidades como quilombolas? Podemos considerar as práticas que aí ocorrem como uma inovação pedagógica? De acordo com os resultados da pesquisa etnográfica, que utilizamos como procedimento metodológico, concluímos que tanto a estratégia quanto as dinâmicas das classes e os resultados do processo de ensino e aprendizagem nos permitem considerar como inovadora a prática pedagógica observada, pois os escolares alcançaram aprendizagem considerada significativa, tendo vivenciado um processo de construção gradativa de aprendizagem, tendo por base a sua própria realidade que ao mesmo tempo em que lhes serviu de fonte de informações, também lhes permitiu saber sobre características e significados daquele espaço quilombola, sua história e sua essência intercultural, evidenciando e reforçando seus vínculos e sua razão de pertencimento.

Palavras-chave: Aprendizagem significativa, Educação Escolar Quilombola, Inovação pedagógica, Interculturalidade, (Re)Construção de identidade.

## ABSTRACT

The purpose of this research arose because we understand that quilombola school education brings with it the intention to question and break the uniformity of the school curriculum and its contents that disregard the reality and history of the communities in which the quilombola school and students are inserted. We understand that the school has its contribution to give to the process of (re) building the identity of quilombola schoolchildren, this being a very current theme, little explored, which results, mainly, from the little knowledge about what “quilombola school education” should be. ”And how to structure and conduct the process of educating quilombola children and young people. Thus, the present study aimed to understand and analyze a particular pedagogical process, the intention of which was to implement the Guidelines for quilombola school education and provide the (re) construction of the students' identity. We start from the following questions: Is the pedagogical process in quilombola school education developed in the Community of Santiago do Iguape (BA / Brazil) providing students with meaningful learning, by intercultural approach between popular knowledge and school knowledge, in view of (re ) construction of their identities as quilombolas? Can we consider the practices that occur there as a pedagogical innovation? According to the results of the ethnographic research, which we use as a methodological procedure, we conclude that both the strategy and the dynamics of the classes and the results of the teaching and learning process allow us to consider the observed pedagogical practice as innovative, since the students achieved considered learning significant, having experienced a process of gradual construction of learning, based on their own reality which, at the same time that it served as a source of information, also allowed them to know about the characteristics and meanings of that quilombola space, its history and its intercultural essence , evidencing and reinforcing their bonds and their reason for belonging.

Keywords: Meaningful learning, Quilombola School Education, Pedagogical innovation, Interculturality, (Re) Construction of identity.

## RÉSUMÉ

La proposition de cette recherche est apparue parce que nous comprenons que l'enseignement scolaire de quilombola entraîne l'intention de remettre en question et de rompre l'uniformité du programme scolaire et de son contenu qui ne tiennent pas compte de la réalité et de l'histoire des communautés dans lesquelles l'école et les élèves de quilombola sont insérés. Nous comprenons que l'école a sa contribution à apporter au processus de (re) construction de l'identité des écoliers de quilombola, thème très actuel, peu exploré, qui résulte, principalement, du peu de connaissances sur ce que doit être "l'enseignement scolaire de quilombola". Et comment structurer et conduire le processus d'éducation des enfants et des jeunes quilombola. Ainsi, la présente étude visait à comprendre et à analyser un processus pédagogique particulier, dont l'intention était de mettre en œuvre les Lignes directrices pour l'éducation scolaire en quilombola et de fournir la (re) construction de l'identité des élèves. Nous partons des questions suivantes: Est-ce que le processus pédagogique dans l'enseignement scolaire quilombola développé dans la communauté de Santiago do Iguape (BA / Brésil) offre aux élèves un apprentissage significatif, par une approche interculturelle entre les connaissances populaires et les connaissances scolaires, en vue de la (re) construction de leur identité de quilombolas? Peut-on considérer les pratiques qui s'y déroulent comme une innovation pédagogique? Selon les résultats de la recherche ethnographique, que nous utilisons comme procédure méthodologique, nous concluons que la stratégie et la dynamique des classes ainsi que les résultats du processus d'enseignement et d'apprentissage nous permettent de considérer la pratique pédagogique observée comme innovante, car les étudiants ont réalisé un apprentissage considéré significatif, ayant connu un processus de construction progressive de l'apprentissage, basé sur leur propre réalité qui, en même temps qu'il a servi de source d'information, leur a également permis de connaître les caractéristiques et les significations de cet espace quilombola, son histoire et son essence interculturelle, témoignant et renforçant leurs liens et leurs motifs d'appartenance.

Mots-clés: Apprentissage significatif, Éducation scolaire Quilombola, Innovation pédagogique, Interculturalité, (Re) Construction de l'identité.

## RESUMEN

El propósito de esta investigación surgió porque entendemos que la educación escolar quilombola trae consigo la intención de cuestionar y romper la uniformidad del currículo escolar y sus contenidos, que ignoran la realidad y la historia de las comunidades en las que se insertan la escuela y los alumnos quilombolas. Entendemos que la escuela debe contribuir al proceso de (re)construcción de la identidad de los alumnos quilombolas, tema muy actual, poco explorado, que resulta principalmente del poco conocimiento sobre lo que debería ser la "educación escolar quilombola" y cómo estructurar y conducir correctamente el proceso de educación de niños y jóvenes quilombolas. Por lo tanto, el presente estudio tuvo como objetivo comprender y analizar un proceso pedagógico particular, cuya intención era implementar las Directrices para la educación escolar quilombola y proporcionar la (re)construcción de la identidad de los estudiantes. Partimos de las siguientes preguntas: ¿El proceso pedagógico en la educación escolar quilombola desarrollado en la Comunidad de Santiago do Iguape (BA/Brasil) está proporcionando a los estudiantes un aprendizaje significativo, mediante un enfoque intercultural entre el conocimiento popular y el conocimiento escolar, con vistas a (re)construir sus identidades como quilombolas? ¿Podemos considerar las prácticas que ocurren allí como una innovación pedagógica? De acuerdo con los resultados de la investigación etnográfica, que utilizamos como procedimiento metodológico, concluimos que tanto la estrategia como la dinámica de las clases y los resultados del proceso de enseñanza y aprendizaje nos permiten considerar la práctica pedagógica observada como innovadora, ya que los estudiantes lograron un aprendizaje significativo, tras experimentar un proceso de construcción gradual del aprendizaje, basado en su propia realidad que, al mismo tiempo que sirvió como fuente de información, también les permitió conocer las características y significados de ese espacio quilombola, su historia y su esencia intercultural, al tiempo que evidenciaba y reforzaba sus lazos y su vínculo de pertenencia.

Palabras clave: Aprendizaje significativo, Educación escolar quilombola, Innovación pedagógica, Interculturalidad, (Re)construcción de identidad.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

<b>ABA</b>	Associação Brasileira de Antropologia
<b>ADI</b>	Ação direta de Inconstitucionalidade
<b>BIE</b>	Bureau International de l'Éducation
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CEB</b>	Câmara de Educação Nacional
<b>CED</b>	Coordenação de Educação para Diversidade
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CONAE</b>	Conferência Nacional de Educação
<b>DCNGEB</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais
<b>DEM</b>	Partido dos Democratas
<b>EAD</b>	Ensino à Distância
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>EUA</b>	Estados Unidos da América
<b>IES</b>	Instituto de Ensino Superior
<b>INCRA</b>	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>OCEM</b>	Orientações Curriculares do Ensino Médio
<b>OIT</b>	Organização Internacional do Trabalho
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PEE</b>	Plano Estadual de Educação
<b>PFL</b>	Partido da Frente Liberal
<b>PIB</b>	Produto Interno Bruto
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>SEC</b>	Secretaria de Educação do Estado da Bahia
<b>SECADI</b>	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.
<b>TRF4</b>	Tribunal Regional Federal da 4ª Região (TRF4)
<b>UEE</b>	Unidade Escolar de Ensino
<b>UEMS</b>	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
<b>UERJ</b>	Universidade do Estado da Bahia
<b>UFBA</b>	Universidade Federal da Bahia
<b>UNB</b>	Universidade de Brasília
<b>UNEB</b>	Universidade do Estado da Bahia
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
<b>ZDP</b>	Zona de Desenvolvimento Proximal

## LISTA DE QUADROS

**Quadro 1** – Unidades Escolares Quilombolas e anexos escolares (atualizado – junho 2015) **68**

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Praça de Santiago de Iguape	<b>149</b>
<b>Figura 2</b> – Fachada do Colégio Estadual Eraldo Tinoco	<b>150</b>
<b>Figura 3</b> – Alunos acompanhando a mostra de vídeo	<b>161</b>
<b>Figura 4</b> – Imagem da lambreta/sarnambi (marisco)	<b>162</b>
<b>Figura 5</b> – Tema: Edificação ‘natural’ – manguezal – mostra de vídeo	<b>163</b>
<b>Figura 6</b> – Siri (um crustáceo comestível)	<b>164</b>
<b>Figura 7</b> – Mostra de vídeo – Pesca de Siri	<b>165</b>
<b>Figura 8</b> – Convento de São Francisco do Paraguassú	<b>166</b>
<b>Figura 9</b> – Tema: Edificação: Bueiro – mostra de vídeo	<b>167</b>
<b>Figura 10</b> – Bueiro – Chaminé do antigo Engenho de cana de açúcar	<b>169</b>
<b>Figura 11</b> – Tema: Edificação – Igreja de São Tiago – Mostra de vídeo	<b>172</b>
<b>Figura 12</b> – Lateral da escola – Personagens típicos da comunidade	<b>174</b>
<b>Figura 13</b> – Frente da escola – Símbolo com nomes das comunidades	<b>174</b>
<b>Figura 14</b> – Produtora de dendê – catadora de lenha, percussionista, capoeirista, puxador de carroça	<b>175</b>
<b>Figura 15</b> – Alunos construindo a ficha biográfica	<b>178</b>
<b>Figura 16</b> – Alunos elaborando as fichas biográficas	<b>179</b>
<b>Figura 17</b> – Professora orientando alunos	<b>180</b>
<b>Figura 18</b> – Alunos produzindo as sínteses biográficas	<b>183</b>
<b>Figura 19</b> – Professora orientando a escrita das fichas e das sínteses biográficas	<b>184</b>
<b>Figura 20</b> – Placa indicativa do Convento	<b>185</b>
<b>Figura 21</b> – Placa indicativa da chegada à comunidade	<b>186</b>
<b>Figura 22</b> – Alunos a caminho do local para entrevistar moradora que produz azeite de dendê	<b>187</b>
<b>Figura 23</b> – Alunos caminhando para entrevistar moradora que ainda carrega água no pote para consumo	<b>187</b>
<b>Figura 24</b> – Imagem do puxador de carroça	<b>191</b>
<b>Figura 25</b> – Alunos em círculo observando o muro da escola	<b>191</b>
<b>Figura 26</b> – Aula na área comum da escola	<b>192</b>
<b>Figura 27</b> – Momento de ensaio – “ A princesa de barro”	<b>197</b>
<b>Figura 28</b> – Orientações para postagem das mensagens durante a semana	<b>199</b>
<b>Figura 29</b> – Apresentação das mensagens trocadas por WhatsApp	<b>200</b>
<b>Figura 30</b> – Carta de apresentação para a comunidade	<b>203</b>
<b>Figura 31</b> – Alunos caminhando pelas ruas da comunidade	<b>203</b>
<b>Figura 32</b> – Alunos fotografando e solicitando autorização para utilização da imagem em mural	<b>204</b>
<b>Figura 33</b> – Aluna fotografando o próprio filho	<b>204</b>
<b>Figura 34</b> – Mãe e filho sendo fotografados para o mural da escola	<b>205</b>
<b>Figura 35</b> – Crianças de Santiago do Iguape	<b>205</b>
<b>Figura 36</b> – Grupo classe 01 – Pré-teste da dinâmica	<b>209</b>
<b>Figura 37</b> – Grupo classe 02 – Pré-teste da dinâmica	<b>210</b>
<b>Figura 38</b> – Alunos caminhando em busca de informações sobre a comunidade	<b>220</b>
<b>Figura 39</b> – Muro antes das atividades	<b>221</b>
<b>Figura 40</b> - Muro na lateral da escola	<b>221</b>
<b>Figura 41</b> – Alunos fotografando membros da comunidade para construção do mural	<b>222</b>
<b>Figura 42</b> – Aluno desenhando o cenário	<b>223</b>
<b>Figura 43</b> – Alunos produzindo o cenário	<b>223</b>
<b>Figura 44</b> – Alunos fazendo a pintura do cenário	<b>223</b>
<b>Figura 45</b> – Imagem do pescador	<b>225</b>
<b>Figura 46</b> – Alunos produzindo fichas/síntese biográfica do pescador e puxador de carroça	<b>225</b>

<b>Figura 47</b> – Alunos fotografando pescadores	<b>226</b>
<b>Figura 48</b> – Alunos caminhando para entrevistar um pescador que costurava a sua rede	<b>226</b>
<b>Figura 49</b> – Alunos entrevistando o pescador	<b>227</b>
<b>Figura 50</b> – Professora orientando sobre as fichas e as sínteses biográficas	<b>227</b>
<b>Figura 51</b> – Momento do ensaio – Encenação “ Zezito”	<b>228</b>
<b>Figura 52</b> – Grupo-classe 1 – Pré-teste da dinâmica	<b>229</b>
<b>Figura 53</b> – Desfile: Alunas representando as diversas comunidades quilombolas	<b>235</b>
<b>Figura 54</b> – Capoeira (Transformaê)	<b>237</b>
<b>Figura 55</b> – Apresentação do samba de roda em evento da escola	<b>237</b>
<b>Figura 56</b> – Alunos na percussão para capoeira, ao fundo, mural cedido pelo Grupo Raízes do Iguape	<b>238</b>
<b>Figura 57</b> – Alunos em sala de aula com olhar atento às histórias relatadas pelos colegas	<b>240</b>
<b>Figura 58</b> –Rio Paraguaçu	<b>246</b>
<b>Figura 59</b> – Igreja de Santiago do Iguape	<b>246</b>
<b>Figura 60</b> – Almoço servido na escola no evento da Consciência Negra	<b>247</b>
<b>Figura 61</b> – Moradores e peregrinos na igreja em louvor a São Tiago (22 de julho)	<b>247</b>
<b>Figura 62</b> – Peregrinos em caminhada pela estrada que dá acesso a Santiago do Iguape	<b>248</b>
<b>Figura 63</b> – Moradores em frente à Igreja em preparação para entrega do presente à Iemanjá (02 de fevereiro)	<b>248</b>
<b>Figura 64</b> – Fachada da casa do Mestre de Capoeira	<b>249</b>
<b>Figura 65</b> – A capoeira em sala de aula (ensaio da peça teatral)	<b>250</b>
<b>Figura 66</b> – Apresentação de dança afro	<b>251</b>
<b>Figura 67</b> – Praça principal da cidade decorada para os festejos de São Pedro	<b>252</b>
<b>Figura 68</b> – Decoração da escola feita por aluno do 3º ano vespertino	<b>252</b>
<b>Figura 69</b> – Comidas típicas do São João: milho, laranja, amendoim, cocada, mingau	<b>253</b>
<b>Figura 70</b> – Alunas servindo mugunzá, mingau de milho durante a festa	<b>253</b>
<b>Figura 71</b> – Apresentação dos alunos da quadrilha junina em evento na escola	<b>254</b>
<b>Figura 72</b> – A imagem de Iemanjá em frente à Igreja de São Tiago	<b>255</b>
<b>Figura 73</b> – Barracão preparado para o dia da festa	<b>255</b>
<b>Figura 74</b> – Entrega do presente nas águas do Rio Paraguaçu	<b>256</b>
<b>Figura 75</b> – Irmandade da Boa Morte	<b>257</b>
<b>Figura 76</b> – Peixe secando ao sol	<b>258</b>
<b>Figura 77</b> – Milho secando ao sol para ração de galinha	<b>259</b>
<b>Figura 78</b> – Plantação de mandioca	<b>260</b>
<b>Figura 79</b> – Mandioca sendo descascada para produção da farinha e do beiju	<b>260</b>
<b>Figura 80</b> – Preparação do maquinário para ralar a mandioca	<b>260</b>
<b>Figura 81</b> – Forno para beiju e farinha	<b>261</b>
<b>Figura 82</b> – Imagens de hortaliças e verduras cultivadas na região	<b>262</b>
<b>Figura 83</b> – Ervas curativas plantadas no quintal de Dona T.	<b>263</b>
<b>Figura 84</b> – Alunos em frente à escola para observação e construção do roteiro	<b>271</b>
<b>Figura 85</b> – Alunos durante a coordenação de atividade do Seminário “Consciência Negra”	<b>278</b>
<b>Figura 86</b> – Estrada que liga Ba 422 à Comunidade de Santiago do Iguape e demais comunidades quilombolas	<b>281</b>
<b>Figura 87</b> – Produção dos alunos oferecidas à pesquisadora	<b>288</b>
<b>Figura 88</b> – Percurso da investigação	<b>289</b>
<b>Figura 89</b> – Resposta 1	<b>291</b>
<b>Figura 90</b> – Resposta 2	<b>292</b>
<b>Figura 91</b> – Resposta 3	<b>293</b>
<b>Figura 92</b> – Resposta 4	<b>295</b>

## SUMÁRIO

<b>AGRADECIMENTOS</b>	<b>iii</b>
<b>RESUMO</b>	<b>v</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>vi</b>
<b>RESUMEN</b>	<b>vii</b>
<b>RÉSUMÉ</b>	<b>viii</b>
<b>LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS</b>	<b>ix</b>
<b>LISTA DE QUADROS</b>	<b>x</b>
<b>LISTA DE FIGURAS</b>	<b>xi</b>
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>1</b>
<b>PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b>	
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>1. APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: UM CAMINHO NECESSÁRIO PARA A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA</b>	<b>9</b>
1.1. Aprendizagem nas teorias de Jean Piaget e de Lev Vygotsky	<b>10</b>
1.2. Aprendizagem significativa na teoria de David Ausubel	<b>14</b>
1.3. Aprendizagem na teoria construcionista de Seymour Papert	<b>18</b>
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>2. INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: UM NOVO OLHAR SOBRE O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM</b>	<b>25</b>
2.1. Inovação como ruptura paradigmática	<b>28</b>
2.2. Inovação como necessidade para a educação do século XXI	<b>35</b>
2.3. Inovação Pedagógica na escola	<b>39</b>
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>3. EDUCAÇÃO DOS NEGROS E DOS INDÍGENAS NO BRASIL</b>	<b>43</b>
3.1. A educação escolar para o respeito à diversidade e aos direitos dos cidadãos	<b>50</b>
3.2. A política de ações afirmativas e o sistema de cotas no Brasil	<b>52</b>
3.3. O Plano Nacional de Educação	<b>60</b>
<b>CAPÍTULO IV</b>	
<b>4. EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA</b>	<b>71</b>
4.1. O conceito de Quilombo	<b>71</b>
4.2. Comunidades Quilombolas	<b>76</b>
4.3. Educação Escolar Quilombola: Por quê? Para quê?	<b>79</b>
4.4. Educação Escolar Quilombola: Perspectiva cultural, identitária e intercultural	<b>82</b>

<b>CAPÍTULO V</b>	
<b>5. CURRÍCULO E (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE QUILOMBOLA</b>	<b>97</b>
5.1. Conceitos de currículo	103
5.2. Currículo intercultural: identidade cultural quilombola em permanente processo de (re)construção no espaço escolar	108
5.3. Identidade como elemento curricular: mudança no sistema de ensino	115
5.4. Língua, cultura e (re)construção da identidade nacional	118
5.5. (Re)construção de identidade negra	121
<b>PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO</b>	
<b>CAPÍTULO VI</b>	
<b>6. FUNDAMENTAÇÃO DA OPÇÃO METODOLÓGICA</b>	<b>131</b>
<b>CAPÍTULO VII</b>	
<b>7. RELATO DA PESQUISA</b>	<b>149</b>
7.1. <i>Locus</i> da pesquisa: a escola na sua relação com a comunidade	149
7.2. Grupos-classe	152
7.3. Descrição das atividades observadas	154
7.3.1. Descrição sintética das atividades da 1ª unidade	156
7.3.2. Descrição sintética das atividades da 2ª unidade	173
7.3.3. Descrição sintética das atividades da 3ª unidade	198
<b>CAPÍTULO VIII</b>	
<b>8. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS</b>	<b>215</b>
8.1. Um ensaio de triangulação dos dados recolhidos à luz da teoria	215
8.2. Categorias de análise	244
8.2.1. Interculturalidade	245
8.2.2. Aprendizagem significativa	264
8.2.3. Inovação Pedagógica	269
8.2.4. Identidade quilombola	273
<b>CAPÍTULO IX</b>	
<b>9. ESPAÇO DE SUBJETIVIDADE</b>	<b>281</b>
<b>À GUIA DA CONCLUSÃO</b>	<b>289</b>
Respondendo às questões iniciais	290
Conclusões sobre o trabalho de investigação	296
Conclusões de escopo mais alargado	297
<b>RECOMENDAÇÕES PARA ESTUDOS FUTUROS</b>	<b>303</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>307</b>
<b>APÊNDICES</b>	
<b>ANEXOS</b>	

## INTRODUÇÃO

[...] Esses somos nós, reflexos de um espelho quebrado que, como um mosaico, apresenta um pedacinho de nossa história. Se visto com carinho, cada pedaço pode ter sua beleza, valores e complexidades reconhecidos. Para isso têm surgido novas vozes, novos portadores do microfone, prontos para ampliar suas falas, experiências e histórias. **Ouçam as vozes desse Brasil Plural e nosso** (RAMOS, 2017, p.64).

Em pleno século XXI, reconhece-se que a escola brasileira tem sido constantemente alvo de exigências de mudanças, não só devido aos avanços do conhecimento, da ciência e da tecnologia, nomeadamente das tecnologias de informação e comunicação, que a obrigam a mudar a sua forma de funcionamento, como também de mudanças resultantes das crescentes demandas por parte dos movimentos sociais, no que se refere aos direitos das minorias sociais, que têm ultimamente ganho cada vez mais força na sociedade, clamando por educação e respeito pelos direitos fundamentais de determinados grupos a quem vinham secularmente sendo negados. Referimo-nos, concretamente, aos povos indígenas e aos povos afrodescendentes brasileiros.

Neste particular, e resultante de movimentos sociais de negros, destacamos a conquista expressiva de certos grupos de afrodescendentes, que foi o reconhecimento legal de terras ocupadas por antigos quilombos, hoje denominadas de terras Quilombolas. Tais espaços, por todas as suas características peculiares, exigem uma educação escolar própria, que atenda aos elementos e ao decurso da sua história e cultura, heranças singulares que lhes pertencem, e que precisam de ser respeitadas, valorizadas e preservadas.

Por outro lado, de acordo com a UNESCO, encontramos-nos na Década Internacional de Afrodescendentes (2015-2024), que tem como principal objetivo “promover o respeito, a proteção e a realização de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais de afrodescendentes, como reconhecidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos”, período este determinado, para que se tenha a oportunidade de “[...] reconhecer a contribuição significativa feita pelos afrodescendentes às nossas sociedades, bem como propor medidas concretas para promover sua inclusão total [...]”.

Estamos também na Década Internacional para a Aproximação das Culturas (2013-2022), que visa essencialmente “[...] a erradicação do preconceito e dos estereótipos que lhe dão origem através do diálogo intercultural”<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> <https://www.unescoportugal.mne.pt/pt/temas/aprender-a-viver-juntos/dialogo-intercultural>

Isto porque,

O diálogo entre culturas é, [portanto, ] um fator essencial para a construção de uma cultura de paz. Simultaneamente, tem um papel muito importante na coesão social, já que as sociedades são cada vez mais heterogêneas e possuem elementos de diferentes origens culturais. Este fenómeno faz das sociedades um organismo extremamente rico e em constante mudança. Para além disso, o diálogo intercultural contribui ainda para a riqueza das produções culturais e artísticas, já que favorece sincretismos e o surgimento de diferentes leituras e interpretações de um único bem cultural<sup>2</sup>.

Ainda de acordo com a UNESCO, os 04 pilares da educação para o século XXI são: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver; e aprender a ser. Assim, objetivamos identificar se os estudos propostos na escola, objeto desta pesquisa, teriam ações que possibilitassem aprendizagens necessárias à construção dos tais pilares referenciados pela UNESCO, por serem fundamentais para o desenvolvimento de competências, na atualidade, ou seja, para o viver e o conviver, o que exige o respeito às diferenças étnicas, culturais e sociais; para o compreender o outro; para o ser crítico, independente, autônomo e com responsabilidade social; para o fazer e o ter iniciativa; para o atuar em equipe e o aprender a conhecer, compreendendo que a construção do conhecimento ocorre à medida em que as práticas pedagógicas são adequadas e crescentemente inovadoras, objetivando como resultado a aprendizagem significativa.

Considerando o que determina a UNESCO como pilares da educação para o séc. XXI, século em que nos encontramos, e o fato de estar em curso a Década Internacional de Afrodescendentes e a Década Internacional para a Aproximação das Culturas, é fundamental que, no ambiente escolar, sejam desenvolvidas ações que possibilitem o desenvolvimento dos objetivos propostos, principalmente quando se trata de jovens negros quilombolas, que estão em espaços que apresentam fortes traços interculturais na sua formação e que marcam o presente.

O fenómeno da (re)construção da identidade negra por jovens negros, especificamente em comunidade quilombola, surge assim, naturalmente, com a marca de urgência que não pode ser ignorada. Consideramos que o estudo deste fenómeno é necessário e atual, pois apesar de estar na ordem do dia, existem ainda poucos trabalhos que se debruçam sobre esta matéria, e que possam constituir fundamento indispensável para uma “Educação Escolar Quilombola”.

---

<sup>2</sup> <https://www.unescoportugal.mne.pt/pt/temas/aprender-a-viver-juntos/dialogo-intercultural>

A Educação Escolar Quilombola não significa, apenas, o que acontece numa escola dentro de uma comunidade, com estudantes moradores de um espaço quilombola. É preciso que a escola quilombola, o seu currículo e as suas práticas pedagógicas tenham especificidades próprias, propiciando aprendizagens e saberes sobre a história, a realidade e o cotidiano quilombola, que permitam fortalecer e valorizar os seus costumes, o seu povo e a sua cultura, contribuindo para a (re)construção da identidade negra quilombola.

Assim sendo, o presente estudo teve como propósito compreender e analisar um determinado processo pedagógico que se desenvolvia, visando propiciar a construção da identidade quilombola em escolares pertencentes a um espaço reconhecido como “Comunidade Quilombola”, situado em Santiago do Iguape, no distrito de Cachoeira, no Estado da Bahia, Brasil.

Para isso, partimos dos seguintes questionamentos: O processo pedagógico na educação escolar quilombola desenvolvida na Comunidade de Santiago do Iguape (BA/Brasil) está propiciando aos escolares uma aprendizagem significativa, por aproximação intercultural entre o saber popular e o saber escolar, tendo em vista a (re)construção das suas identidades como quilombolas? Podemos considerar as práticas que aí ocorrem como uma inovação pedagógica?

A escolha do tema de pesquisa e das questões levantadas deve-se também ao fato de termos percebido a ausência, e a conseqüente necessidade, de produção de conhecimento sobre a Educação Escolar Quilombola, sem perder de vista que cada comunidade tem a sua história, os seus usos e costumes, a sua forma de se relacionar entre si e com outras culturas, não quilombolas. Se as comunidades quilombolas são “iguais”, por partilharem do fato de terem sido descendentes de antigos quilombos, na forma como foram instituídas e reconhecidas legalmente, na luta pelo direito à terra, na luta pelo direito ao respeito à sua cultura, o certo é que cada uma tem a sua própria história, tendo na sua origem povos ancestrais que vieram de diversas regiões da África, sendo, por conseguinte, remanescentes de culturas específicas e diversas. Em comum, esses povos tinham o fato de se terem organizado em quilombos, enquanto locais de resistência à escravização imposta num determinado período da História do Brasil. Portanto, são hoje todos quilombolas, descendentes de sujeitos, homens e mulheres, de quilombos.

Nas escolas quilombolas, apesar de os alunos serem quilombolas, muitos dos professores não o são. E muitos ainda são profissionais que não conhecem bem a cultura do

espaço onde está inserida a escola. São professores aprovados em concursos públicos e que, por residirem próximo a essas escolas, atuam nesses espaços.

Como toda a educação brasileira, também a Educação Escolar Quilombola tem como princípios e bases legais a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). No entanto, ela detém adicionalmente uma regulamentação específica, que, em certos casos, pode até alterar a LDB, complementando-a ou mesmo modificando algumas das suas determinações.

Na Educação Escolar Quilombola, como em qualquer outra, deve ser valorizada a utilização do conhecimento popular, de senso comum, fruto da vivência do dia-a-dia e, neste caso, da comunidade quilombola, isto além do conhecimento escolar, mais acadêmico e disciplinar, também necessário. Portanto, o conhecimento local deve integrar a aprendizagem escolar, desconstruindo-se, assim, a ideia de que a cultura popular e a cultura escolar não conseguem dialogar. Consideramos, por isso, ser importante que o currículo não mantenha em oposição o saber escolar e o saber popular.

Entretanto, a realidade tem demonstrado que estes dois saberes não vêm sendo somados, nem considerados como complementares, pois estão sendo mantidos afastados ou mesmo em contraposição nas mais diversas escolas. É necessário que o mundo real dos alunos e os seus saberes estejam na escola por definição e princípio, tendo, por base, também o cotidiano, a história e a cultura de cada comunidade, valorizando-se o saber popular e a cultura de cada espaço quilombola nas suas especificidades.

Ora, Santiago do Iguape, localidade onde foi realizada a nossa pesquisa, foi reconhecida, oficialmente, como terra Quilombola em 2002, e o Colégio, *locus* de pesquisa, foi fundado em 04 de maio de 1981, tendo surgido como um Centro de Extensão do Colégio Estadual de Cachoeira, devido à distância entre as comunidades quilombolas da Região do Iguape e a sede. De Centro de Extensão, passou a ser Colégio em 1992, seguindo as diretrizes e orientações da Educação Estadual, vindo a desenvolver, ao longo dos últimos 12 anos, um trabalho de forma diferenciada, que se expressa no Currículo e no Projeto Político Pedagógico da Escola. Assim, esta pesquisa pode também contribuir para a avaliação interna, sempre necessária, do trabalho da escola, não apenas por ela estar localizada numa comunidade quilombola, mas principalmente por ela poder confirmar, ou não, que tem atuado de forma possível a atender às necessidades daquela comunidade.

Convém destacar que a história e a realidade destes povos remanescentes de Quilombos não estão devidamente registrados nos livros didáticos, mas, por significativas que são, vêm sendo mantidas vivas na memória dos habitantes mais velhos das comunidades e, dessa forma, os grupos hoje quilombolas vêm conseguindo preservar o acervo de conhecimentos sobre as culturas ancestrais, os seus princípios, as suas crenças e as suas práticas, os seus significados ao longo do tempo.

Para que serve o que é ensinado na escola? Esta é uma questão que os estudos curriculares levantam e que a maioria dos educandos e dos educadores têm feito de uma forma geral, mas quando se trata de escolas quilombolas, torna-se necessária uma maior reflexão porque existem orientações curriculares, ainda não uma prática definida, objetivando contribuir para a construção da identidade quilombola por escolares neste espaço de vivência intercultural, que é a comunidade quilombola.

Como objeto de estudo, tomamos o processo pedagógico, ou seja, a prática pedagógica envolvendo alunos e uma professora, procurando aproximar os conhecimentos populares, de senso comum, da realidade dos alunos, por um lado, e os conhecimentos escolares, por outro, valendo-se da realidade, da história da comunidade, suas crenças, procedimentos, seus usos e costumes, seus festejos, suas danças, suas atividades laborais de subsistência e outras (artesanato, pesca, plantio, feitura de farinha, de comidas...). Este tipo de ação escolar é legitimado por Giroux e Simon quando defendem a necessidade de “uma pedagogia que acolha a cultura popular, a fim de não calar, mas de afirmar a voz do estudante” (GIROUX E SIMON, 2005, p.112).

Deste modo, organizamos a presente tese em 02 partes, além da presente Introdução e das Conclusões e Recomendações: a Parte I, denominada de Enquadramento Teórico, compreende 05 capítulos, onde trabalhamos alguns conceitos teóricos sob a perspectiva de diferentes autores, conceitos esses necessários à compreensão do objeto de estudo proposto, que era verificar se estava acontecendo a (re)construção da identidade quilombola por jovens negros quilombolas, investigando também se esse processo se configurava como uma prática pedagógica inovadora.

Nele abordamos os seguintes temas: Aprendizagem Significativa, Inovação Pedagógica, Educação dos Negros e dos Indígenas no Brasil, Quilombo e Comunidade Quilombola, Currículo e (Re)Construção da Identidade Quilombola, tendo como referência autores como Stuart Hall, Tomaz Tadeu da Silva, Ricardo Franklin Ferreira, Carlos Fino, Jesus Maria Sousa, Philippe Perrenoud, Philippe Meirieu, Edgar

Morin, Seymour Papert, Clayton Christensen, Lev Vygotsky, Jean Piaget, David Ausubel, Joseph Novak, Marco Antonio Moreira, Vera Candau, Reinaldo Fleuri, Kabengele Munanga, Yeda Pessoa de Castro, William Cross, além de documentos como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei 11.645/08, entre outras, e as diretrizes que determinam a educação escolar quilombola. O manancial teórico e jurídico permitiu-nos a clarificação conceptual imprescindível para a compreensão do fenômeno a estudar.

A Parte II, denominada de Estudo Empírico, aborda os procedimentos metodológicos, tendo como referencial a pesquisa etnográfica e a justificação pela nossa opção e, como método de estudo, em coerência com a etnografia, a observação participante e as suas técnicas específicas para recolha de dados, apresentados, analisados e interpretados, com base na triangulação dos mesmos. A fundamentação metodológica baseou-se em autores como Robert Bogdan, Sari Biklen, Martyn Hammersley, Peter Woods, George Lapassade, Laurence Bardin e outros. O cruzamento das ideias apresentadas por estes autores conferiu-nos uma maior segurança na opção tomada a favor de uma pesquisa qualitativa e interpretativa, sem perda de rigor científico. Ainda nesta parte, introduzimos uma reflexão final onde a subjetividade é assumida, como ponto prévio para as conclusões.

Por fim, designando como “À guisa de Conclusão”, buscamos responder se o processo pedagógico analisado: a) promovia a aproximação intercultural entre o saber popular e o saber escolar; b) possibilitava a (re)construção da identidade quilombola pelos estudantes; c) promovia uma aprendizagem significativa; e d) poderia ser considerado uma inovação pedagógica.

Acrescentamos, no final, algumas recomendações, inspiradas em dois outros autores, Lázaro Ramos e Chimamanda Ngozi Adizchie, no fundo, outras vozes e outras histórias, ampliando as narrativas sobre alguns aspectos da construção de identidade. Afinal, como demonstrado, é extremamente perigoso insistir numa história única. Importa ouvir várias outras histórias e vozes do País que habitamos, por entendermos que a Educação Escolar, seja ela quilombola, indígena, ou qualquer outra que atenda a comunidades com características específicas, apesar de toda a legislação que as determine, carece ainda de reflexões pedagógicas para que o seu funcionamento seja uma realidade em toda e qualquer região do Estado e do País.

**PARTE I**  
**ENQUADRAMENTO TEÓRICO**



## CAPÍTULO I

### 1. APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: UM CAMINHO NECESSÁRIO PARA A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Falar de mudanças nas escolas, quando se trata de aprendizagem, não é uma tarefa fácil, pois significa mudar o foco da escola que deve passar do processo “de ensino” para trazer à centralidade a “aprendizagem” como preconizado nas Novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, ao defender que as crianças, os adolescentes, jovens e adultos possam se desenvolver plenamente, recebendo “[...] uma formação de qualidade correspondente à sua idade e nível de aprendizagem, respeitando suas diferentes condições sociais, culturais, emocionais, físicas e étnicas”, acrescentando que “[...] a escola é uma organização temporal, que deve ser menos rígida, segmentada e uniforme, a fim de que os estudantes, indistintamente, possam adequar seus tempos de aprendizagens de modo menos homogêneo e idealizado”. Além disso, muitas teorias buscam explicar como a aprendizagem ocorre; buscam mostrar o caminho para que de fato ela faça parte do cotidiano da escola, da sala de aula, das ações propostas pelo professor, o qual deve orientar sua prática de ensino com/para o educando em prol da construção de seu conhecimento. Por isso, constata-se que “[...] há um consenso notável em relação à definição de aprendizagem como sendo refletida em uma mudança de comportamento como resultado da experiência (HAGGARD, 1963 apud KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2009, p.20).

Para que melhor se compreenda o que vem a ser aprendizagem, é preciso esclarecer que aprender é muito mais do que ter conhecimento sobre algo, aprender significa modificação, transformação do indivíduo, se bem que ainda persistam equívocos sobre o papel que o professor deve desempenhar neste processo frente aos alunos, uma vez que a escola ainda insiste no fazer memorizar apenas, e não no aprender do educando, preocupando-se com a informação que pretende e oferece ao estudante esquecendo que a informação deve ser transformada em conhecimento, (re)significando informações no processo de construção do conhecimento, o que é feito pelo aprendiz.

De entre os diversos teóricos, destacamos neste estudo, Jean Piaget, cientista que, na segunda metade do século XX, se tornou o mais influente autor para a educação, apesar de não ser pedagogo, pois estudou a aprendizagem como fenômeno científico e material que

caracterizava o homem. Um segundo cientista, igual em importância, foi Lev Vygotsky com sua teoria que defende a ideia de que o meio é o fator primordial no processo de aprendizagem. Um terceiro teórico é David Ausubel que traz à discussão o conceito de ‘aprendizagem significativa’, com uma teoria que diferentemente da de Jean Piaget e de Lev Vygotsky analisa o fenômeno direcionado para a sala de aula, para os professores e seus alunos ganhando aqui uma ênfase maior; finalmente, Seymour Papert que, influenciado pelo construtivismo de Jean Piaget, propõe o ‘construcionismo’ e o uso da tecnologia como ferramenta do processo de aprendizagem.

### **1.1. Aprendizagem nas teorias de Jean Piaget e de Lev Vygotsky**

Jean Piaget, biólogo e psicólogo suíço, propôs uma teoria de desenvolvimento cognitivo, considerando a origem biológica do indivíduo para explicar o processo de aprendizagem, sem que necessariamente estivesse vinculado à sala de aula. Dedicou-se ao estudo da aquisição do conhecimento, criando a Epistemologia Genética. Para Jean Piaget, a aprendizagem ocorre como desenvolvimento mental do indivíduo, no sentido de que “a inteligência sensório-motora é uma adaptação dos indivíduos às coisas ou ao corpo de outrem, mas sem socialização do intelecto como tal, enquanto o pensamento conceptual é um pensamento coletivo que obedece a regras comuns” (PIAGET, 1979, p. 335).

De acordo com o autor, o conhecimento alcançado por processo de adaptação de novas informações que se agregam ao conhecimento pré-existente no indivíduo passa por assimilação e acomodação. A assimilação dá-se quando há a inclusão de novas informações aos esquemas já existentes, podendo ou não se incorporar a eles. Quando ocorre a incorporação de novas informações dá-se aquilo que Jean Piaget denominou de acomodação. Isto significa que houve uma transformação do organismo para se adequar a uma nova situação, a um novo ambiente. Para Jean Piaget, “[...] a acomodação das estruturas mentais à realidade implica, com efeito, a existência de esquemas de assimilação fora dos quais toda e qualquer estrutura seria impossível” (PIAGET, 1979). Trazendo para o campo da educação, pode-se afirmar que é o momento da aprendizagem, que para o autor, é construída como desenvolvimento mental do indivíduo.

Aprendizagem e desenvolvimento são processos interdependentes, uma vez que a aprendizagem é um processo de reorganização cognitiva. Assim, sejam os pais e/ou os

professores devem atuar como facilitadores e estimuladores das experiências da criança, propondo atividades desafiadoras, que favoreçam a atividade mental do aprendiz, com a finalidade de promover a construção do conhecimento, respeitando cada fase do processo de desenvolvimento do sujeito como descritas por Jean Piaget. Seriam quatro diferentes fases em conformidade relativa com diferentes faixas etárias: (1) fase sensório motora (0 – 2 anos) quando ocorre a construção de esquemas de ação para assimilar mentalmente o meio; (2) fase pré-operatória (2 a 7 anos) que revela a capacidade de dominar a linguagem e a representação; (3) fase operatório motora (7 a 11 anos) que é a fase do pensamento lógico, objetivo e reversível; (4) fase do raciocínio hipotético (12 anos em diante), momento em que a criança começa a ter um pensamento lógico, formula hipóteses e busca soluções, mesmo para o que não esteja próximo da sua realidade.

Além da teoria da aprendizagem, segundo Alberto Munari (2010), durante o período de 1929 até 1967, Jean Piaget redigiu o “Discurso Direto” que foi apresentado ao Conselho do BIE (Bureau International de l’Education) e à Conferência Internacional de Instrução Pública, uma coletânea de 40 textos que aborda os problemas da educação e que revela um Projeto Educacional, defendendo a ideia seguinte: “[...] O bem comum de todas as civilizações: a educação da criança” (PIAGET, 1940, p.12 apud MUNARI, 2010).

Jean Piaget atribui uma importância muito grande à educação, ao afirmar que “[...] somente a educação pode salvar nossas sociedades de uma possível dissolução, violenta ou gradual” (PIAGET, 1934c, p.31, apud MUNARI, 2010). E ainda, segundo Alberto Munari, às vésperas da Segunda Guerra Mundial, Jean Piaget declarou:

Após os cataclismos que marcaram estes últimos meses, a educação constituirá, uma vez mais, o fator decisivo não só de reconstrução, mas inclusive e, sobretudo, da construção propriamente dita (Piaget, 1940, p.12 apud MUNARI, 2010).

Para Jean Piaget (1949d, p.28 apud MUNARI, 2010), “A coerção é o pior dos métodos pedagógicos”. Por conseguinte, “no terreno da educação, o exemplo deve desempenhar um papel mais importante do que a coerção” (PIAGET, 1948, p. 22, apud MUNARI, 2010). O autor aborda também a importância da atividade do aluno: “Uma verdade aprendida não é mais que uma meia verdade, enquanto a verdade inteira deve ser reconquistada, reconstruída ou redescoberta pelo próprio aluno” (PIAGET, 1950, p.35 apud MUNARI, 2010). Jean Piaget defende que o aluno, na escola, deve participar de forma ativa, porque

Não se aprende a experimentar vendo o professor experimentar, ou dedicando-se a exercícios previamente organizados: só se aprende a experimentar, tateando, por si mesmo, trabalhando ativamente, ou seja, em liberdade e dispondo de todo o tempo necessário (PIAGET, 1949, p.39 apud MUNARI, 2010).

Nesta citação, Jean Piaget revela a ideia de que o aprendiz deve ser sempre o ser ativo e participante no processo de ensino-aprendizagem, pois sua experiência e vivência são tão fundamentais como a sua realidade e sua história, principalmente a história de um determinado povo, cuja luta e conquista não podem ser desprezadas ou descartadas na sala de aula, quando se propõe o processo de construção do conhecimento tendo como perspectiva a reconstrução das identidades dos educandos. Jean Piaget em seus estudos propõe “[...] uma escola sem coerção na qual o aluno é convidado a experimentar ativamente, para reconstruir por si mesmo aquilo que tem de aprender”, dizendo ainda que “a educação constitui [...] a primeira tarefa de todos os povos, sobrepondo-se às diferenças ideológicas e políticas” (MUNARI, 2010). No nosso trabalho, destacaremos a educação escolar de povos denominados quilombolas, ressaltando as condições que levaram à formação da comunidade e as suas conquistas ao longo dos anos.

Já para Lev Vygotsky, psicólogo russo, o homem desenvolve-se a partir de um processo sócio histórico e cultural. Em sua teoria, mostra preocupação com o meio social, com a cultura e a dimensão histórica do desenvolvimento mental, discutindo o papel do social na aprendizagem, buscando responder ao porquê se aprende e com quem se aprende, para compreender o papel da linguagem na formação do homem. Para ele, existe uma interação dialética entre o homem e a sociedade, sendo esta interação o fator que favorece a aprendizagem.

Segundo este autor, o aprendiz possui uma Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP que é a

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através de solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1991, p.97).

A ZDP, no processo de ensino-aprendizagem, representaria a distância que há entre o que o aluno já domina no momento inicial do estudo e o que o ele é capaz de aprender a partir da mediação. Isto quer dizer que o professor deve estar atento para perceber o conhecimento que os educandos trazem consigo para a sala de aula, para que seja capaz de colaborar para um maior amadurecimento do seu conhecimento, no processo de aprendizagem formal, tal como defende David Ausubel em sua teoria da aprendizagem significativa, no ponto a seguir, mais detalhadamente explanada. No caso de Lev Vygotsky, a aprendizagem dá-se através da orientação de um outro, que pode ser um professor, ou outro qualquer mediador, para que o aprendiz possa adquirir o conhecimento daquilo que ainda não sabe. Esta distância entre o que sabe e o que pode vir a aprender, para o autor, representa o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial.

Para Lev Vygotsky (1988), “[...] aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, [eles] estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança”. Para o autor, o ponto central para a aprendizagem é a mediação, é a interação com o outro, com o meio social. E, ainda, segundo Marta Kohl de Oliveira (1992, p.27), “[...] se por um lado a ideia de mediação remete a processos de representação mental, por outro lado, refere-se ao fato de que os sistemas simbólicos que se interpõem entre o sujeito e o objeto de conhecimento têm origem social”.

Todos nascem capazes de aprender, necessitando apenas de um estímulo, pois

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização de aprendizagem da criança que conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem (VYGOTSKY, 1988, p. 115).

O aprendizado precede e impulsiona o desenvolvimento do indivíduo, por isso, o professor desempenha o papel de mediador, incentivando o aluno que deve ter um papel ativo, na sua aprendizagem, direcionando-o para aquilo que lhe falta, apresentando conteúdos que favoreçam a apropriação de ferramentas culturais a fim de lhe proporcionar a apropriação ativa do conhecimento. Desta forma, a escola incentiva os alunos a novas conquistas.

A partir da concepção de que o homem não pode ser estudado fora de seu contexto social, fora de sua história, é possível compreender o quanto uma educação escolar intercultural é extremamente significativa numa comunidade denominada como quilombola,

que traz consigo toda uma história, uma cultura que a sociedade como um todo por muito tempo negou, subestimou e até desvalorizou.

## **12. Aprendizagem significativa na teoria de David Ausubel**

David Ausubel, americano, de origem judaica, formou-se em Psicologia (1939) e Medicina, com doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e, como estudioso, insatisfeito com a educação recebida em função de humilhações recebidas na escola, em 1950, inicia seus estudos em Psicologia Cognitiva, dando ênfase à aprendizagem cognitiva.

Tanto Jean Piaget quanto David Ausubel focaram e aprofundaram seus estudos sobre o processo de aprendizagem. Enquanto Jean Piaget aborda o processo de aprendizagem do indivíduo de uma forma mais ampla, David Ausubel busca uma maior especificação do processo de aprendizagem, conseguindo distinguir duas categorias de aprendizagem: uma delas que denomina de aprendizagem mecânica, como aquela que ocorre quando o indivíduo se limita apenas à memorização da informação e que é facilmente descartável; a outra que classifica como aprendizagem significativa, quando o indivíduo retém para si a informação, conferindo-lhe sentido e transformando-a em conhecimento, levando consigo por muito tempo ao longo de sua existência.

Segundo estes estudiosos, há vários tipos de aprendizagem, de entre as quais podemos destacar: (1) aprendizagem cognitiva, nela havendo um armazenamento organizado de informações na mente daquele que aprende. Esse complexo organizado é conhecido como estrutura cognitiva; (2) aprendizagem afetiva, que resulta de sinais internos ao indivíduo: prazer e dor que ocorrem concomitantemente com a aprendizagem cognitiva; (3) aprendizagem psicomotora que é aquela que envolve respostas musculares envolvendo treinos e práticas como, por exemplo, tocar um instrumento. Se este instrumento for uma guitarra, exige treino, mas também envolve o cognitivo porque exige conhecer as notas, as partituras.

David Ausubel enfatiza a aprendizagem cognitiva, pois para ele, existe uma estrutura cognitiva que é o conteúdo total de ideias de um certo indivíduo e sua organização; ou conteúdo e organização de suas ideias numa área particular de conhecimento (AUSUBEL, 1968, p. 37-39). A soma de ideias do que foi aprendido é organizado, segue uma hierarquia que vai do conceito geral para o específico. Aprender significa então aprender a pensar a partir do que foi aprendido.

Quando se fala de aprendizagem, David Ausubel compreende que existe tanto uma organização interna quanto uma hierarquia no pensamento humano. A ênfase de David Ausubel dá-se na aquisição, no armazenamento e na organização das informações no cérebro. Para este estudioso, essa estrutura é organizada e hierarquizada. No processo de aprendizagem, os novos conceitos se ancoram, ligando-se uns com os outros e, a partir daí, vão se reorganizando e sendo aprendidos, por isso dizemos que a estrutura cognitiva está intrinsicamente ligada ao conceito de aprendizagem.

Para David Ausubel, aprendizagem é a ampliação da estrutura cognitiva através da incorporação de novas ideias ao que já existe nessa estrutura. Quando aprendemos, ampliamos a estrutura cognitiva pela inclusão de novas ideias e conceitos à estrutura já existente, e toda estrutura cognitiva possui pontos de ancoragem. É este mecanismo que permite que a aprendizagem varie de mecânica à significativa.

Assim, aprendizagem significativa é um processo onde uma nova informação se relaciona a um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo. Isto quer dizer que, neste processo, a nova informação vai interagir com uma estrutura de conhecimento que David Ausubel chama de subsunçor. Um subsunçor é, na verdade, um conceito que já existe na estrutura cognitiva do aprendiz que serve de âncora ou ponto de ancoragem para uma nova informação, permitindo, ao aprendiz, atribuir-lhe significado. Se buscarmos a origem do termo âncora, veremos que, de acordo com o dicionário etimológico de Antonio Cunha (1982), esta palavra vem do latim e significa “peça que aguenta a embarcação no fundeadouro”; então, no processo de aprendizagem, é o que sustenta a aquisição de um novo conhecimento.

Portanto, se a aprendizagem significativa pressupõe a existência prévia de conceitos subsunçores, o que serão e de onde vêm estes subsunçores? Esta é uma pergunta fundamental para melhor compreensão da diferenciação entre os conceitos de aprendizagem mecânica e de aprendizagem significativa. É preciso pensar que a aprendizagem mecânica não deve, de todo, ser desconsiderada. Ela em determinadas situações precisa ocorrer para servir de ancoragem para que alguns elementos novos sejam incorporados à estrutura cognitiva existente, mesmo que simples, ou seja, para que um determinado conhecimento se torne relevante, ganhe sentido, o que foi simplesmente memorizado servirá de ancoragem para nova informação, surgindo, dessa forma, a possibilidade de aprendizagem significativa. A falta de ponto de ancoragem fará uma informação ser apenas memorizada e será uma aprendizagem mecânica, que é recebida pelo aprendiz de forma arbitrária. David Ausubel propõe, também, o processo

denominado como formação de conceito que é “um tipo de aprendizagem por descoberta, envolvendo, de forma primitiva, certos processos psicológicos” (MOREIRA, 2011, p. 10).

David Ausubel também utiliza a expressão “organizadores prévios”, que servem como âncora, que atuam de forma provisória para uma nova aprendizagem e que podem levar ao desenvolvimento de conceitos subsunçores que permitem uma aprendizagem mais ampliada de conceitos. Os conceitos subsunçores seriam materiais introdutórios, que existem antes do conteúdo essencial a ser estudado. Isto quer dizer que servirá de “ponte cognitiva”, ou seja, possibilitará estabelecer uma relação entre o que o aprendiz já sabe e o que deve aprender facilitando, dessa forma, a construção de novos conceitos.

Aprendizagem significativa “é aquela em que as ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não-arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe” (MOREIRA, 2011, p. 14). Ela é substantiva porque não ocorre *ao pé da letra*, ou seja, uma vez que determinado conteúdo é aprendido, o aluno consegue explicá-lo com suas próprias palavras. Não existe uma reprodução fiel do que foi dito numa aula, num vídeo, mas, a partir de uma linguagem própria, o aprendiz consegue expressar de forma própria o novo conceito aprendido. A aprendizagem significativa não é arbitrária porque estas novas ideias se relacionam com um conhecimento relevante, com as ideias já existentes na estrutura cognitiva do indivíduo. Então, a aprendizagem significativa caracteriza-se pela interação entre conhecimentos. Ela não ocorre mecanicamente.

Mas a aprendizagem mecânica não representa ser contrária à significativa. Ela não ocorre de forma lógica, não existe um ponto de ancoragem, um subsunçor. A nova informação é incorporada à estrutura cognitiva de forma mecânica, sendo armazenada de maneira arbitrária. Não garante uma sequência, uma continuidade. Existe um processo de “decorar”, que não garante flexibilidade em seu uso. Como existe uma única forma de expressar, rapidamente a informação pode ser esquecida, descartada. No entanto, é preciso compreender que, em alguns momentos, existe a necessidade da aprendizagem mecânica. No processo de aprendizagem, é preciso que haja uma alternância, há momentos em que pode e deve ser mecânica e noutros significativa. A aprendizagem segue um processo contínuo.

O grande problema, talvez, seja o fato de, ainda hoje, a maioria das escolas priorizar, apenas, a aprendizagem mecânica, levando o aprendiz a decorar fórmulas, regras, conceitos o que impede, na maioria das vezes, êxito no processo de ensino-aprendizagem, que se torna detectável nas avaliações realizadas, quando se objetiva avaliar o processo de ensino, tanto no último ano do ensino fundamental quanto no último ano do ensino médio no Brasil.

Por outro lado, a aprendizagem por recepção não significa aprendizagem passiva. Agrega-se uma nova informação à estrutura cognitiva que vai interagir e ser internalizada pelo indivíduo. Na aprendizagem por descoberta, o conteúdo é descoberto pelo aprendiz, como por exemplo, o uso de um vídeo para a construção de novos conceitos.

Como afirma Joseph Novak (1981, p.14),

Muitas questões educacionais poderão ter uma melhor solução, se possuímos uma compreensão básica de como as crianças aprendem. Tentativas sociais e políticas para resolver problemas escolares terão maior probabilidade de êxito, se surgirem da consideração de alternativas que tenham razoável consonância com o que sabemos sobre o processo de aprendizagem.

Na sala de aula, é preciso que o professor esteja atento ao fato de que fazer aprender depende de conhecer o que os aprendizes já sabem. Os conceitos pré-existentes devem funcionar como pontos de ancoragem para os novos conceitos, novas informações, ou seja, funcionam como subsunçores. Daí é possível compreender o quanto é importante o professor adequar o material de estudo à realidade em que a escola e/ou os aprendizes estão inseridos, para que eles possam perceber o sentido daquilo que é apresentado em sala de aula, independentemente da disciplina que esteja abordando um determinado conteúdo.

Ainda de acordo com Joseph Novak,

Em uma área – discriminação racial -, o impulso para uma mudança visível que ocorreu veio, não de educadores, mas de políticos e magistrados. Um político parece ter a melhor mola impulsora para ocasionar positivas mudanças sociais, porém, embora a ação política possa ter influência sobre o acesso à educação e a seu apoio fiscal, a melhoria fundamental na qualidade da educação de per si depende principalmente do educador (NOVAK, 1981, p. 14).

Para que haja aprendizagem significativa, de acordo com David Ausubel, há a necessidade de que existam dois fatores: o primeiro está ligado diretamente ao educando porque ele precisa ter disposição para querer aprender e o segundo, diz respeito diretamente ao educador que precisa escolher o material e o conteúdo que possa ser significativo para o educando, mas, para isso, torna-se necessária uma interação entre o professor e o aluno, para que um possa revelar ao outro o que quer, o que busca e o outro possa atendê-lo.

Ao se falar em material que seja potencialmente significativo, isto quer dizer que os livros didáticos precisam de retratar a realidade do educando e as aulas quando preparadas pelos professores precisam também de levar esta realidade em consideração, a fim de conferir significado lógico para o aluno, destacando que o significado está nas pessoas. Isto quer dizer que o material a ser aprendido precisa de ser relacionável, incorporado a algo já existente na estrutura de conhecimento do aprendiz, de maneira potencialmente significativa; por outro lado, o aprendiz deve apresentar uma predisposição para aprender, ter disposição para relacionar o novo material à sua estrutura cognitiva. Em qualquer uma das condições, importa que esta forma de aprender precisa ser de maneira substantiva, passando a ser uma aprendizagem mecânica e de pouca duração.

Enquanto a escola permanecer atrás de seus muros, separando e dividindo a realidade externa à escola da sua realidade interna, ela permanecerá desempenhando o papel de mera reprodutora daquilo que foi dito e construído por um outrem fora da realidade dos seus aprendizes.

Segundo Philippe Meirieu,

[...] a aprendizagem é produção de sentido por interação de informações e de um projeto, estabilização de representação, e introdução de uma situação de disfunção em que a inadequação do projeto às informações, ou das informações ao projeto, obriga a um grau superior de compreensão (MEIRIEU, 1998).

Em suma, a ocorrência de uma Aprendizagem Significativa verifica-se quando o aprendiz é capaz de apresentar significados que sejam claros, precisos, diferenciados, de modo que ele seja capaz de fazer transferências. Pergunta-se então: Como reconhecer esta capacidade no aprendiz? Uma das possibilidades seria “[...] propor ao aprendiz uma tarefa de aprendizagem, sequencialmente dependente de outra, que não possa ser executada sem um perfeito domínio da precedente” (MOREIRA, 2011, p. 15).

### **13. Aprendizagem na teoria construcionista de Seymour Papert**

Seymour Papert, um matemático nascido na África do Sul, criou o termo construcionismo que, segundo ele, conota a ideia de “conjunto de peças para construção”, a ideia de uma análise mais próxima do processo de construção mental, da relação entre o meu

eu e o mundo. Para ele, o termo é uma reconstrução pessoal do construtivismo, tendo como principal característica “o fato de examinar mais de perto do que os outros *ismos* educacionais, a ideia da construção mental” objetivando trazer avanços para a educação.

Seymour Papert (2008), afirma que

[...] a educação tradicional codifica o que pensa que os cidadãos precisam saber e parte para alimentar as crianças com esse “peixe”. O construcionismo é construído sobre a suposição de que as crianças farão melhor descobrindo por si mesmas o conhecimento específico de que precisam (PAPERT, 2008, p. 135)

A meta é produzir o máximo de Aprendizagem com o mínimo de Ensino, partindo da suposição de que as crianças farão melhor descobrindo por si mesmas o conhecimento específico de que precisam. Para que ela seja atendida nesse propósito, exige-se muito mais do que auxílios técnicos, exige-se o desenvolvimento de um sistema de suporte psicológico, para o qual um dos passos a seguir seria a troca das experiências da aprendizagem.

Segundo Seymour Papert (2008), é preciso considerar a aprendizagem como uma dimensão da vida, tal como os relacionamentos, a espiritualidade ou a sensibilidade estética, necessitando, portanto, de discussão crítica da aprendizagem no plano real e imaginário e de observação da representação da aprendizagem que na ficção alguns teóricos denominam de aprendizagem por observação.

Ainda segundo este autor, no processo de construção do conhecimento, é preciso “*dar-se tempo a si mesmo*”<sup>3</sup>, isto quer dizer que o professor deve permitir ao aluno criar cada passo dentro de um tempo não fragmentado, mas espontâneo e organizado de acordo com as próprias necessidades para que não ocorra o que David Ausubel denominara de aprendizagem mecânica, pois, muitas vezes, a escola insiste em desconsiderar esta necessidade. Este tempo possibilita ao aprendiz uma maior e melhor reflexão sobre aquilo que lhe é apresentado, a fim de que possa fazer novas descobertas. Mas, muitas vezes, a escola, porque não tem tido tempo para refletir sobre o processo de aprendizagem não tem dado ao aprendiz esse tempo quando oferece apenas os conceitos escolares, já prontos e previamente organizados, sem estabelecer relações entre os conceitos escolares e os conceitos que os alunos já têm nas suas construções cognitivas. Um conselho matético que pode ser dado aos professores é “*Procurem conexões*” entre o que está por fora e aquilo que está por dentro dos muros da escola.

---

<sup>3</sup> Itálico do autor

Para este autor, “[...] o papel do professor é criar as condições para a invenção, em lugar de fornecer conhecimentos já consolidados [...]”, situação que ocorre sempre nos espaços de ensino, sejam eles ensino infantil, fundamental ou médio. Todo professor precisa dar autonomia aos seus alunos, revelando esta atitude uma crença na teoria do conhecimento por valorizar um tipo diferente de conhecimento. Por isso,

[...] há sempre a necessidade de questionamento sobre determinados fatos. O que é questionado aqui é o conhecimento em si: não apenas a escola utiliza métodos de ensino defeituosos, mas o que ensina não é o que as pessoas utilizam quando têm de lidar com um problema real [...] (PAPERT, 2008, p. 115).

Seymour Papert leva-nos à reflexão de que é preciso compreender que, para atender as necessidades exigidas no século XXI, que são próprias da escola, é preciso encontrar as conexões entre o que o educando necessita e o que ela deve oferecer, uma conexão entre o novo e o que já é conhecido, buscando dar significado ao contexto para que o conhecimento seja garantido.

Então, para estas mudanças, Seymour Papert propõe uma disciplina que crie condições para a aprendizagem denominada por ele de *Matética* que quer dizer “*a arte de aprender*”, a capacidade de problematizar as situações para que a aprendizagem seja promovida e não apenas aplicar regras para encontro de solução de problemas.

Um dos princípios da *Matética* é que “a boa discussão promove aprendizagem”, a troca de conhecimento. Ouvir o outro e refletir através das diferentes posições frente a uma situação é um exercício desafiador, possibilitando o enriquecimento, a promoção da aprendizagem e a construção de conhecimento concreto. O tipo de conhecimento de que as crianças mais precisam é o que as ajudará a obter mais conhecimento. É por isso que precisamos de desenvolver a *Matética* (PAPERT, 2008).

Segundo Seymour Papert, a aprendizagem ocorre quando você permanece com ela, o que poderíamos associar à ‘aprendizagem significativa’, como denominada por David Ausubel, ou seja, quando se incorpora o novo conhecimento de forma significativa e não apenas passageira, por ele designada de aprendizagem mecânica. De acordo com a teoria de David Ausubel, a aprendizagem significativa pode ocorrer de três formas diferentes:

A primeira seria a subordinada, quando a aprendizagem ocorre por um processo de ancoragem significativa e interativa com conhecimentos prévios. Existe uma subordinação do

novo material em relação à estrutura cognitiva preexistente. Conforme exemplificado por Marco Antonio Moreira (2011), quando o aprendiz tem uma representação do conceito de escola, os diferentes tipos de escola como técnica, pública, entre outras, serão aprendidos por ancoragem e subordinação à ideia inicial de escola e, ao mesmo tempo, ele vai modificando, ampliando e aperfeiçoando o conceito inicial que serviu de ancoradouro para a nova aprendizagem.

A segunda seria a superordenada que é contrária à subordinada, e ocorre quando o novo material mais geral e inclusivo assimila os novos conceitos à estrutura cognitiva preexistente, ou seja, não existe um conhecimento prévio, onde o aprendiz constrói a aprendizagem por um processo intuitivo. Por exemplo, para entender a relação entre escola e comunidade quilombola, lançam-se perguntas do tipo: Que escola a comunidade quilombola quer? Ora, para responder a esta pergunta não basta apenas ter o conhecimento do que seja escola e comunidade quilombola, é preciso ir muito mais além. A aprendizagem superordenada, segundo Marco Antonio Moreira (2011, p.37), “[...] envolve processos de abstração, indução, síntese, que levam a novos conhecimentos que passam a subordinar aqueles que lhe deram origem. É um mecanismo fundamental para aquisição de conceitos [...]”.

A terceira seria a combinatória quando há necessidade de fazer o uso de analogias para a construção do novo conhecimento, requerendo uma interação com diversos outros conhecimentos. “O significado é adquirido por interação não com um determinado subsunçor [...], mas sim com um conhecimento mais amplo, mais abrangente [...] que o sujeito já tem num determinado campo de conhecimentos” (MOREIRA, 2011, p. 37).

Para que a aprendizagem ocorra, em toda e qualquer situação, é necessário que haja conexões entre “entidades mentais já existentes; novas entidades mentais parecem entrar em existência de formas mais sutis, que escapam do controle consciente”. Esta ideia associa-se ao pensamento de David Ausubel quando afirma que uma definição do que é essencial para o trabalho a ser desenvolvido pela escola é fundamental para a elaboração do planejamento pedagógico, para que o escolar faça a sua própria seleção.

Ainda, segundo Seymour Papert (2008), a estratégia para construção deste caminho é “[...] melhorar a conectividade no ambiente de aprendizagem, por meio de opções por culturas e não por indivíduos [...]”.

Promover esta melhoria requer inovação pedagógica, uma vez que a aprendizagem por simples memorização prepondera nas escolas. Assim, a inovação não ocorre apenas com a alteração do currículo ou com a aplicação de nova metodologia ou a inclusão de novas tecnologias. É preciso que se parta do princípio de que os sujeitos da aprendizagem são os principais atores do processo de construção da aprendizagem.

A aprendizagem significativa, fundamental para o reconhecimento da inovação pedagógica, pode ocorrer segundo três diferentes tipos, de acordo com David Ausubel:

Primeiro, a aprendizagem representacional que envolve a atribuição de significados a determinados símbolos com seus referentes, estabelecendo uma relação entre a palavra e o objeto. Não há um conceito sobre o objeto, mas apenas a sua representação. É uma aprendizagem significativa porque “o símbolo significa um referente concreto. Na aprendizagem mecânica, a relação símbolo-objeto/evento é apenas associativa, sem significado” (MOREIRA, 2011, p. 38).

Segundo, aprendizagem conceitual onde a aquisição de conceitos se dá por formação ou por assimilação. No processo de formação, o conceito dá-se por experiência, enquanto no processo de assimilação, o conceito dá-se pela ampliação de vocabulário. Esta aprendizagem ocorre “[...] quando o sujeito percebe regularidades em eventos ou objetos, passa a representá-los por determinado símbolo e não mais depende de um referente concreto do evento ou objeto para dar significado a esse símbolo” (MOREIRA, 2011, p. 39).

Terceiro, a aprendizagem proposicional, que ocorre por combinação e relação entre várias palavras, de forma a produzir uma nova proposição que vai unir significados conotativo (sentimento) e denotativo (realidade).

Na aprendizagem significativa, é natural que ocorra o esquecimento, ou melhor, a assimilação obliteradora, como denominado por David Ausubel. A assimilação obliteradora “é a perda progressiva da dissociabilidade dos novos conhecimentos em relação aos conhecimentos que lhes deram significados, que serviram de ancoradouro cognitivo” (MOREIRA, 2011, p.39), ou seja, as novas informações tornam-se espontâneas e progressivamente menos dissociáveis de seus subsunçores até que não sejam mais reproduzíveis como entidades individuais.

Enquanto Seymour Papert em sua teoria apresenta a tecnologia como caminho possível para a aprendizagem, David Ausubel estabelece uma relação direta com a realidade, com o processo de aprendizagem que ocorre principalmente na sala de aula sem que

necessariamente se tenha o uso de computadores, celulares ou qualquer outro equipamento tecnológico. Neste processo, o papel da realidade do sujeito para a aprendizagem significativa é fundamental, para que haja sentido e significado do que deve ser aprendido.

Assim, podemos afirmar que compreender a teoria de David Ausubel é poder compreender o quanto é importante o professor adequar seu material de estudo à realidade em que a escola e/ou os aprendizes estão inseridos para que eles possam encontrar sentido naquilo que é apresentado em sala de aula, independente da disciplina e do conteúdo que lhe é apresentado.

Enquanto a escola insistir na universalidade do conteúdo, na universalidade de material pedagógico, a dificuldade no processo de aprendizagem será uma realidade constante. Por isso, ao se pretender, por exemplo, uma educação escolar quilombola, à luz de diretrizes curriculares específicas, é de extremo significado a utilização de materiais elaborados a partir da realidade dos aprendizes, mormente em se tratando do povo negro, no Brasil, especificamente daqueles denominados como quilombolas, cuja grande parte de sua história não está registrada nos livros didáticos e o que se tem de registro não reflete a verdade sobre a sua história, sobre suas lutas, sobre sua cultura, seu povo.

Mesmo sabendo que vivemos hoje num mundo globalizado, a implantação das diretrizes curriculares específicas só terá sentido se deixarem de ser apenas um corpo de conhecimentos, princípios e regras registrado e de uso autorizado como orientador do processo escolar das comunidades hoje reconhecidas como quilombolas. É necessário que esteja presente o registro de um grupo humano cuja cultura ainda hoje se manifesta, como forma de ser e de estar num certo espaço conquistado a duras penas. Mesmo que os jovens disso não tenham bem a consciência, foram esses seus usos, costumes e crenças que permitiram aos seus ancestrais e a eles próprios, estar como parte da vida local, do Estado e de um País, com os seus saberes e formas de existência que ajudaram a construir, resistindo e legando aos seus descendentes toda uma rica contribuição bio-psico-socioafetiva e cultural, cuja marca é uma sensível adaptação otimizante ao meio natural.

Por isso, ao selecionar materiais, ao propor um trabalho que se diferencie dos demais, é preciso que o professor esteja atento ao que já sabem os educandos; é preciso utilizar diversas linguagens, principalmente as que estão fora da escola para que os alunos experimentem os diversos caminhos da construção do conhecimento, fazendo associações entre o que ocorre em sala de aula e as muitas situações vividas por eles na família, na comunidade ou em algum momento das suas vidas, para que haja sempre uma participação

natural e de forma atenta na busca e construção de conhecimento e não apenas o memorizar de conteúdos, motivados pela perspectiva da nota que possam alcançar ao se submeterem a uma avaliação no final da unidade. É preciso que os alunos aprendam a relacionar texto e contexto, a conferir sentido à história e à cultura do grupo do qual fazem parte e entender como ser cidadão de um certo espaço comunitário, do Estado e do País em que vivem.

## CAPÍTULO II

### 2. INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: UM NOVO OLHAR SOBRE O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Hoje, século XXI, apesar do processo de globalização que vivenciamos, do avanço das tecnologias e do grande volume de informações que mudam e se atualizam, em grande velocidade, a educação ainda está pautada na repetição de paradigmas tradicionais, na reprodução de ideias. Então, a educação escolar não consegue acompanhar o ritmo das mudanças da sociedade contemporânea e desconsidera as exigências do mundo globalizado e intercultural. A realidade e o saber trazidos pelos educandos ainda não estão sendo levados em conta pela escola, fator que responde fortemente pelo fato dos estudantes sentirem-se desmotivados para aceitar o processo de escolarização e aprender o que lhes é apresentado pela escola, dificultando o processo de ensino e não alcançando a aprendizagem pretendida pela sociedade e pela escola. As ações pedagógicas desenvolvidas não despertam curiosidade e não provocam transformação na forma de ser e de pensar dos jovens.

Hoje, 20 anos após o início do século XXI, ainda se discute o conceito de ‘inovação pedagógica’, pois não se chegou à compreensão do que pode ou deve ser considerado como inovador, quando se trata de prática pedagógica, mesmo que alguns estudiosos, antes mesmo da chegada do século atual, já estivessem discutindo caminhos e propostas para mudanças no processo de ensino-aprendizagem. Uma prova disso é o Relatório elaborado pela Comissão Internacional da UNESCO em 1988, sobre Educação para o século XXI, sob a coordenação de Jacques Delors. Nele, propõe-se 05 pilares básicos para o processo de ensino-aprendizagem, que deveriam ser considerados permanentemente pela política de todos os Países: ‘Aprender a ser’, ‘Aprender a fazer’, ‘Aprender a viver juntos’ e ‘Aprender a conhecer’.

Nos anos finais do século XX, Paulo Freire (1996, p.22) apresentava a necessidade de mudanças diante dos desafios da atualidade daquele momento, mostrando caminhos para uma possível revisão das práticas pedagógicas, afirmando que “[...] ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

No processo de ensino, é preciso considerar a construção de conhecimento pelo aprendiz e não apenas a transmissão de conhecimento, para que se promova uma educação global, sem compartilhamento ou fragmentação, pois impede a integração total do homem enquanto um ser físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico, como afirma Edgar Morin (2001). Manter a fragmentação na ação de construção do conhecimento, defendendo e definindo uma matriz curricular subdividida em áreas de estudos em que, antes de se conhecer o educando, os conteúdos já são propostos como relevantes para sua formação, desconsiderando o contexto social em que o mesmo está inserido, é, provavelmente, um dos caminhos menos eficientes para atingir uma mudança significativa na escola com vistas à transformação do educando, à modificação na sua maneira de pensar e agir a partir do que é aprendido nas aulas. No quadro atual, falar de transformação implica em falar de uma proposta pedagógica inovadora que contribua para o desenvolvimento do saber e a autonomia do educando na construção do conhecimento.

Celso Ferreti (1980) refere a inovação educacional a partir da organização curricular e, nesta perspectiva, através de diferentes padrões curriculares que ganham significados ao tempo em que se propõem “[...] atividades suficientemente diversificadas para mobilizar e integrar os vários aspectos do desenvolvimento do aluno”. Mas não basta uma alteração curricular com o uso de novas ferramentas, é preciso auscultar, identificar, atender anseios e desejos de uma determinada comunidade, de sua cultura e de sua história para que se motive os alunos a aprenderem, provocando novas leituras da própria realidade e o estabelecimento de nexos entre o que se vive e o que está sendo proposto pela educação e pelos estudos formais. Assim, estabelece-se uma relação de confiança entre professor-aluno, de maneira que o aluno perceba a possibilidade de agir diretamente sobre a sua própria realidade mobilizando conhecimentos. Esta é uma forma de promover mudanças necessárias e pertinentes ao processo de ensinar e aprender. Logo, ao se pensar em educação como procedimento inovador, deve-se compreender procedimentos e ações significativas e motivadoras que ocorrem num espaço específico, num determinado tempo e com atores definidos.

Para alguns, de forma simplista, o termo inovação quando se trata do ensino, representa qualquer melhoria na sala de aula ou a inserção de um objeto novo, de uma nova tecnologia ou de uma metodologia que não reproduza aquilo que é visto como tradicional. Estas alterações necessariamente não representam uma inovação, elas representam apenas uma mudança de algo, se os escolares que fazem parte do processo de ensino continuam atuando como sujeitos passivos e não como atores da mudança. Toda inovação precisa ser

planejada a fim de promover um novo direcionamento e resultado para o processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que os escolares sejam os sujeitos ativos da ação pedagógica e que o objetivo do ensinar seja alcançado, isto é, que a aprendizagem seja resultante do processo.

Miles (1964 apud FERRETI, 1980, p.56) apresenta uma diferença entre mudança e inovação. Para ele, “ por mudanças deve-se entender uma alteração significativa de algo em um objeto, entre um primeiro momento e um segundo momento”. Quando se trata de inovação, diz o autor, esta representa “introduzir mudanças num objeto de forma planejada, visando produzir melhoria no mesmo”.

Para Michael Huberman (1973, p.20), é no interior das instituições que as inovações devem acontecer, porque há muitas possibilidades e necessidades de mudanças que vão desde os materiais que trazem implicações para as mudanças nos papéis e nas relações, pois o “ ‘produto’ do sistema escolar é uma qualidade humana (a aprendizagem pelos alunos) e a ‘fabricação’ do produto decorre essencialmente da interação entre adultos e jovens”; até mesmo as mudanças conceituais que estimulem as alterações nas relações interpessoais

Conforme Mônica Gather Thurler (2002, p.94),

O estabelecimento escolar só pode tornar-se um lugar onde a mudança é construída, coletiva e progressivamente, se os atores que dele fazem parte dispuserem de *margens de manobra* suficientes para conceber seu projeto e para inventar dispositivos suscetíveis de resolver os problemas encontrados. Essas margens de manobra, no início individuais [...] e mais recentemente institucionais [...] devem ser coletivizadas para aumentar o poder de ação. Imediatamente, a responsabilidade individual transforma-se em responsabilidade coletiva, e todos se vêem diante da obrigação de prestar contas da ação a seus colegas [...].

Ao pensar, então, a inovação na educação, como afirma Michael Huberman (1973, p.20),

[...] a maioria das mudanças implica em um tipo diferente de comportamento humano, uma diferente maneira de se conduzir em face de um grupo de jovens alunos. [...] a maioria das inovações tem influência direta sobre as relações sociais. O fato de que as operações do ensino são conduzidas por pessoas, que são os instrumentos da transformação, e não graças a meios materiais técnicos [...] obriga a modificar as atitudes fundamentais quando são modificados os comportamentos ou as competências.

Muitas são as propostas de reformas educacionais que vêm de fora para dentro das instituições de ensino, muitas são as leis, especificamente no Brasil, para alterações do currículo e no sistema de ensino. Nada disto significa inovação. Poderá vir a ser, no momento em que, no interior da instituição, determinado conjunto de atores (professores e alunos) assumam o papel de inserir atos e atitudes que possibilitem alterações no comportamento e nas ações de ambos.

## **21. Inovação como ruptura paradigmática**

Neste estudo, propomos uma reflexão sobre inovação pedagógica tendo como perspectiva a ruptura de paradigmas, como afirma Thomas Kuhn, buscando um novo olhar sobre o mundo, um olhar por novos ângulos, novas perspectivas em direção a uma revolução e, para isto, a primeira exigência é o surgimento de um novo paradigma, pois

[...] uma vez encontrado um primeiro paradigma com o qual conceber a natureza, já não se pode mais falar em pesquisa sem qualquer paradigma. Rejeitar um paradigma sem simultaneamente substituí-lo por outro é rejeitar a própria ciência (KUHN, 2000, p.110).

Por esta razão, para que desenvolvam uma prática pedagógica inovadora, os professores deverão estar “comprometidos com o futuro e com as rupturas paradigmáticas” (SOUSA e FINO, 2007, p.8); e, além disto, como afirmam Jesus Maria Sousa e Carlos Fino (2007), é pensar que

[...] no futuro, não mais se poderá falar de sociedade como algo culturalmente homogêneo, mas da pluralidade de grupos sociais, cada qual portador de uma cultura específica, e das salas de aula (se continuarem a existir salas de aula) como puzzles étnicos e culturais. Essa é a tendência que já se manifesta na velha Europa de população envelhecida que recebe todos os dias milhares de imigrantes jovens, os quais trazem consigo as suas crenças, as suas tradições e as suas mundividências (SOUSA e FINO, 2007, p. 8-9).

A inovação pedagógica, em termos de ruptura, de acordo com Thomas Kuhn (1962 apud FINO, 2008, p. 277), “ [...] pressupõe um salto, uma descontinuidade”. Desta forma, toda inovação enfrenta obstáculos, porque implica mudança de paradigma;

[...] mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico, explícito ou implícito, face às práticas pedagógicas tradicionais. É certo que há factores que encorajam, fundamentam ou suportam mudanças, mas a inovação, ainda que se possa apoiar nesses factores, não é neles que reside, ainda que possa ser encontrada na maneira como são utilizados.

O destino de uma inovação pedagógica dependerá do que os professores “[...]pensam e fazem. São eles que põem em prática, junto com seus alunos e por sua maneira de conceber e gerir cotidianamente situações de ensino-aprendizagem[...]” (THURLER, 2002, p. 97). Neste processo de construção do conhecimento, cabe ao professor assumir o papel de “[...] colaborar para que o aluno aprenda a buscar informações, detectar as fontes atuais destas informações, dominar o caminho para acessá-las, aprender a seleccioná-las, compará-las criticá-las, integrá-las a seu mundo intelectual”; o papel de atuar como

[...]atores plenos de um sistema que eles devem contribuir para transformar, no qual devem engajar-se ativamente, mobilizando o máximo de competências e fazendo o que for preciso para que possam ser construídas novas competências [em seus alunos] a curto ou médio prazo (THURLER, 2002, p. 90).

Segundo Carlos Fino, “[...]o caminho da inovação raramente passa pelo senso comum, mas por saltos premeditados e absolutamente assumidos em direção ao muitas vezes inesperados” (FINO, 2008, p. 278). O professor possui várias possibilidades e ferramentas que podem ser utilizadas em prol da quebra, da ruptura de paradigmas, por exemplo, podemos citar o uso da tecnologia, da música, do teatro, do cinema, de entre outros, mas é preciso estar atento, porque não necessariamente elas poderão representar transformação, inovação pedagógica que, “[...] nestes dias de desenvolvimento exponencial da ciência e da tecnologia não é sinônima de inovação tecnológica” (FINO, 2008, p. 277). Por exemplo, quando se trata do uso do computador, Carlos Fino (2007) afirma que “[...] A tecnologia só será ferramenta de inovação pedagógica a partir do momento em que permita fazer coisas diferentes, quando abrir portas para territórios inesperados [...]”.

Clayton Christensen (2012) compartilha deste pensamento e destaca que o computador em sala de aula só terá fundamento se através dele o educando for capaz de adquirir novos conhecimentos, pois se as escolas “[...] usam os computadores de maneira perfeitamente previsível, perfeitamente lógica, tendo como meta transformar a aprendizagem, não haverá

inovação”. A estes autores, acrescenta-se a ideia de Moraes (2002), quando afirma que essa ferramenta, em sala de aula, pode ser

[...] uma faca de dois gumes, pois, dependendo da abordagem utilizada [é] capaz de colaborar tanto para a ‘otimização do péssimo’[...] como para o salto na direção de uma nova construção do homem e do mundo, pela tomada de consciência dos modos de aprender[...] (MORAES, 2002, p.19).

Ainda de acordo com Carlos Fino (2011), a inovação pedagógica,

[...] não é uma questão que possa ser colocada em termos estritamente quantitativos ou de mera incorporação de tecnologia, do género mais depressa, mais eficazmente, mais do mesmo. Muito menos pode ser colocada em termos de mais tecnologias disponíveis na escola, nomeadamente quando a proposta da sua utilização consiste em fazer com ela exatamente o que se faria na sua ausência, embora, talvez, de forma menos atractiva. A inovação só se pode colocar em termos de mudança e de transformação. Transformação da escola e dos seus pressupostos fábric, pelo menos a nível micro, ou seja, no espaço onde se movimentam aprendizes concretos, assessorados por professores que estão empenhados em garantir, de acordo com Seymour Papert (1993), o máximo de aprendizagem com o mínimo de ensino (FINO, 2011, p. 5).

Clayton Christensen, Horn e Johnson, em seu livro *Inovação em sala de aula: Como a inovação disruptiva muda a forma de aprender*, retrata a realidade das escolas nos EUA, defendendo a ideia de que se tornam evidentes as metodologias que potencializem o aprendizado efetivo do educando e trazem questionamentos sobre o imenso gasto de muitos governos ou instituições nas escolas nos EUA que não surtem o efeito desejável. Esta análise adequa-se, perfeitamente, à realidade das escolas brasileiras.

O autor discute ainda a necessidade de uma proposta de educação inovadora nas escolas, pois nela ainda existem muitos problemas e um dos maiores continua sendo a ênfase que o professor ainda dá à informação quando deveria enfatizar uma metodologia que facilitasse o processo de construção de aprendizagem. Segundo Clayton Christensen (2012, p.63), mudar é “[...] permitir que os alunos aprendam de acordo com o alinhamento dos seus cérebros em relação ao aprendizado, que conseqüentemente os fariam migrar para um ambiente centrado no aluno”.

Todo o trabalho do professor deve estar fundamentado em uma busca de mudanças de atitude, de reflexão da sua prática, não sendo a tecnologia uma única ferramenta, pois a

inovação pedagógica “[...] não é induzida de fora, mas um processo de dentro, que implica reflexão, criatividade e sentido crítico e autocrítica” (FINO, 2008, p. 279).

Assim como também “é óbvio que o *Know-how* necessário para transformar as práticas pedagógicas não pode ser oferecido em forma de [...] [módulos de formação prontos] para usar” (THURLER, 2002, p. 98-99). Mas, a escola ainda insiste em fragmentar a ação de construção de conhecimentos quando divide a formação do educando por disciplina, por conteúdo, trazendo reflexos, muitas vezes negativos, para a aprendizagem. Mudar exige uma articulação entre os velhos e os novos desafios, por isto “[...] envolve sempre o risco de esbarrar contra o currículo” (FINO, 2008, p. 279).

No século XXI, para que o professor seja visto como ideal e capaz de desenvolver uma cidadania adaptada ao mundo contemporâneo, segundo Philippe Perrenoud (2002, p.14), é preciso que seja um “mediador intercultural, organizador de uma vida democrática, mediador de uma comunidade educativa”. Quanto ao registro da construção de saberes e competências, destaca-se um professor que seja “criador de situações de aprendizagem” e que garanta “o sentido dos saberes”. Acrescenta que, como postura, é fundamental que adote uma prática reflexiva, porque “na sociedade em transformação, a capacidade de inovar, negociar e regular a prática é decisiva”. Ela passa por uma reflexão sobre a experiência, favorecendo a construção de novos saberes. “[...] uma prática reflexiva passa por amplos saberes, para não se transformar em um circuito fechado dentro dos limites do bom senso” (PERRENOUD, 2002, p. 20).

De esta forma, não basta apenas inserir máquinas na sala de aula, não basta alterar currículos, não basta a construção de novos prédios e criação de novos cursos ou recriação de projetos ou de novos programas no âmbito governamental, que se traduzem, como afirma Maria Cândida Moraes (2002), normalmente, em

[...] soluções fragmentadas, dissociadas, desintegradas, [...] [que mudam] apenas detalhes do exterior, sem, contudo, provocar mudanças internas e revolucionárias nas condições de aprendizagem dos alunos no sentido de gerar uma força renovadora que coloque em prática novas ideias, novos ideais e novas alternativas de ensino[...] (MORAES, 2002, p. 14-15).

Se não houver uma intencionalidade por trás de todas estas ofertas, porque todo e qualquer objeto ou mudança precisa trazer reflexos positivos para o comportamento do educando, precisa promover alterações significativas no processo de ensino-aprendizagem,

considerar *o como* o aluno aprende e *o como* se constrói o conhecimento. Afinal, “[...] a escola não pode ser apenas joguete de mudanças externas, mas deve assumir, ela própria, a mudança desejada” (SOUSA e FINO, 2007, p. 12).

Ao se pensar no processo de inovação pedagógica é preciso compreender que

[...] envolve obrigatoriamente as práticas. Portanto não deve ser procurada nas reformas do ensino, ou nas alterações curriculares ou programáticas, ainda que ambas, reformas e alterações, possam facilitar, ou mesmo sugerir, mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas (FINO, 2008, p. 278).

Esta prática precisa estar contextualizada para que não falte a motivação necessária nas aulas para que o aluno busque novos conhecimentos. Afinal, a motivação, no sentido original, segundo Antonio Cunha (1982), vem do latim, *motivus*, da palavra motivo, que significa ‘o que pode fazer mover’; ‘que causa ou determina alguma coisa’, isto significa dizer que motivar significa provocar movimento no outro.

Na verdade, necessitamos de

[...] una educación y un sistema escolar sintonizados con los viejos y los nuevos desafíos de la época, con las nuevas realidades, contradicciones y posibilidades, con el espectacular avance de la ciencia y la tecnología, con los requerimientos de quienes aprenden y de quienes enseñan, **con la apremiante necesidad de contribuir, desde la educación, la conciencia y la movilización social, a transformar las realidades de pobreza e inequidad que perviven y se profundizan a escala global y en cada uno de nuestros países.** [...] <sup>4</sup> (TORRES, 2003, p.03, grifo nosso).

Encontrar novos caminhos para o processo de ensino-aprendizagem significa colocar os educandos como sujeitos ativos deste processo, exige considerar a realidade do presente em vista do futuro, sem esquecer o passado, sem esquecer que o novo necessariamente não está no uso de novas tecnologias, de novos instrumentos, mas fundamentalmente, numa prática pedagógica que possibilite ao educador ver o educando como um ser capaz de pensar, de agir, de propor alternativas em favor da construção do conhecimento, de mudança significativa de atitude, de pensamento entre o antes e o depois de uma determinada

---

<sup>4</sup> [...] uma educação e um sistema escolar em sintonia com os velhos e os novos desafios da época, com as novas realidades, contradicções e possibilidades, com o espetacular avanço da ciência e da tecnologia, com as exigências de quem aprende e de quem ensinam, com a necessidade urgente de contribuir desde a educação, a consciência e a mobilização social a fim de transformar as realidades da pobreza e da desigualdade que persistem e se aprofundam em escala global e cada um dos nossos países.

intervenção. O professor precisará “[...] inventar permanentemente arranjos didáticos e situações de aprendizagem que respondam melhor à heterogeneidade de necessidades de seus alunos” (THURLER, 2002, p. 89).

Há sempre a necessidade de questionamento sobre determinados fatos, como afirma Seymour Papert (2008). Questionando o conhecimento em si, ignorando a realidade dos educandos, não apenas a escola utiliza métodos de ensino ‘defeituosos’, mas o que ensina não é o que as pessoas utilizam quando têm de lidar com um problema real.

Para Philippe Perrenoud (2002),

As reformas escolares fracassam, os novos programas não são aplicados, belas ideias como métodos ativos, o construtivismo, a avaliação formativa ou a pedagogia diferenciada são pregadas, porém nunca praticadas [porque] na área de educação, não se mede o suficiente o desvio astronômico entre o que é prescrito e o que é viável nas condições efetivas do trabalho docente (PERRENOUD, 2002, p. 17).

Toda e qualquer metodologia desenvolvida pelo professor deve possibilitar ao educando participar do processo da própria aprendizagem, sugerir coisas e propor novas formas de como lidar com as situações, levantar as informações necessárias ao mesmo tempo em que vão associando-as a outros saberes adquiridos ao longo da vida e nesta ação haverá uma circulação do conhecimento, pois cada um poderá contribuir com sua experiência, com seus conhecimentos, com a sua visão de mundo e da sociedade em que está inserido.

É preciso pensar numa proposta educacional

[...] centrada na pessoa, que compreenda a importância do pensar crítico e criativo, que seja capaz de integrar as colaborações das inteligências humanas e da inteligência da máquina, lembrando, no entanto, que só o ser humano é capaz de transcender, de recriar (MORAES, 2002, p. 18).

O aprender de maneira informal aponta para uma forma de saber e aprender que parecem ser naturais para as pessoas, mas que parece ir contra a natureza da Escola. “A questão para os educadores é se podemos nos aliar a isso, em vez de lutarmos contra tal fato. Para tanto, precisamos saber mais sobre o que ‘isso’ é” (PAPERT, 2008).

Clayton Christensen, em entrevista à Revista Época (2011)<sup>5</sup>, diz:

Não é uma idiotice ter alunos ensinando alunos. Em Harvard, meu trabalho é ajudar os estudantes a ensinar uns aos outros como resolver problemas. Muitas pessoas vão mal na escola, mas têm a sensação de que não são burras. Elas têm razão. Talvez estejam sendo ensinadas por um método ineficiente.

Quando os alunos se sentem livres para fazer um determinado estudo e têm a oportunidade de trabalhar com diversos conhecimentos e linguagens, além da linguagem e conhecimento escolares, considerando aqueles conhecimentos e linguagens que estão fora da escola, o texto escolar é apenas um dos recursos para apresentação de ideias, sabendo-se que isto permite estabelecer uma melhor relação entre a cultura e os interesses escolares e a cultura própria do educando. Assim, os alunos tendem a participar de forma atenta na busca de (re)descobertas e de sentido para as informações fornecidas pela escola e pela realidade fora da escola. Assim, eles vão se (re)conhecendo e conhecendo a sua cultura na interação “conteúdo escolar – realidade vivida”, experienciada e validando conhecimentos construídos e em construção. Torna-se necessário que haja *tolerância exigente*, [este é o termo usado por Seymour Papert (2008) para denominar a atitude do professor diante do ato de espera do processo vivido pelo aprendiz], quer dizer, esperar que ele se aproprie de forma bem pessoal diante de tudo que lhe é oferecido para a construção da aprendizagem.

Ainda na entrevista referida, Clayton Christensen revela que vem estudando como desenvolver ações que sejam capazes de empolgar ou assustar não apenas aos empresários, a fim de fascinar o consumidor e, aos poucos, transformar o mercado, mas também àqueles responsáveis pelos sistemas de educação. A mesma ruptura, afirma ele, pode ser aplicada nas escolas e no ensino, com bons resultados, mesmo reconhecendo que a escola apresenta algumas dificuldades. O segredo é oferecer um produto ou serviço ‘de ruptura’, fácil de usar, que quebre a lógica, uma vez que, na educação, existem questões muito parecidas com aquelas dos negócios, apesar de a dificuldade de mudar ser ainda maior nas escolas.

De esta forma,

[...] É preciso motivar o educador, mas também investir nas práticas pedagógicas transformadoras para que tanto o educador quanto o educando sejam capazes de lutar e transformar-se, lutar e transformar o ensino [público estadual] da mesma

---

<sup>5</sup> <http://revistaepoca.globo.com/ideias/noticia/2011/11/clayton-christensen-escolas-precisam-de-rupturas.html>

forma como Freinet desejou com a sua prática convertida em teoria: transformar a educação, fazendo com que o educando fosse um sujeito autônomo, consciente do seu papel na sociedade e capaz de intervir no meio em que vive (AMORIM, 2011, p. 180).

Toda prática pedagógica inovadora origina-se quando o professor compreende que a sua prática docente não é o mesmo que prática pedagógica, que envolve professores e alunos, na construção de conhecimento em contextos de aprendizagem.

## **2.2. Inovação como necessidade para a educação do século XXI**

A Resolução CNE nº 4/2010 do Conselho Nacional de Educação que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, no seu art. 3º, diz que

As Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para as etapas e modalidades da Educação Básica devem evidenciar o seu papel de indicador de opções políticas, sociais, culturais, educacionais, e a função da educação na sua relação com um projeto de Nação, dignidade da pessoa, o que pressupõe igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade (Resolução CNE nº 4/2010).

E, também, referindo-se à organização curricular da Educação Básica, acrescenta no Art. 11 que “[...] A escola de Educação Básica [é um] espaço em que se ressignifica e se recria a cultura herdada, reconstruindo-se as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do País”.

Quando analisamos uma proposta de educação tendo como perspectiva uma mudança significativa de rumo e significado da escola, como trazem estas diretrizes, entendemos que a lei por si só não produziria tal mudança, a menos que se planeje e execute, objetivamente, uma inovação pedagógica, isto é, uma mudança do processo de educar, encontrando formas novas de ensinar e aprender, para que a aprendizagem escolar contribua significativamente para que o aprendiz-cidadão possa mobilizar o que aprendeu quando e como necessita, sabendo-se e sentindo-se partícipe de um lugar, um povo, uma Nação, igual a todos em direito e deveres, conquanto tenha uma identidade singular.

Para Maria Cândida Moraes (2002),

[...] uma ciência do passado produz uma escola morta, dissociada da realidade, do mundo e da vida. Uma educação sem vida produz seres incompetentes, incapazes de construir e reconstruir conhecimentos [...] uma escola morta, voltada para uma educação do passado, produz indivíduos incapazes de autoconhecimento como fonte criadora e gestora de sua própria vida, da autoria de sua própria história (MORAES, 2002, p. 18-19).

Na atualidade, é preciso que a escola deixe de ser centralizada no professor; deixe de estar preocupada exclusivamente com a transmissão de informações, de conteúdo, proporcionando para o aprendiz apenas uma aprendizagem mecânica, como definida por David Ausubel, desconectada da realidade em que está inserido; deixe de promover uma educação bancária, como denominada por Paulo Freire, quando o professor é visto como o detentor do conhecimento e do poder, tendo como principal papel depositar no outro o conhecimento. Mas o educando

[...] não é uma tabula rasa sobre a qual o educador vai inscrever conhecimentos, sentimentos e valores. A criança [assim como o jovem] tem, em cada momento da vida, uma história pessoal e coletiva, que sempre vai apresentar traços particulares (TOURAINÉ, 1998, p.322).

Como afirma Mônica Gather Thurler,

O saber está sempre ligado a pessoas e que ele depende de experiências e culturas locais, fica evidente que não se pode contentar-se com uma simples troca de saberes, sendo necessário engajar os atores envolvidos em um processo de aprendizagem coletiva, no qual uns aprendem com os outros e o conjunto constitui um desafio importante (THURLER, 2002, p. 81).

Segundo Clayton Christensen (2012), “[...] à medida que o sistema monolítico de ensino muda para um ambiente de aprendizagem habilitado por tecnologia centrada no aluno, as funções dos professores também sofrem transformações [...]”, uma vez que os professores passarão a ajudar os alunos conforme suas necessidades e possibilidades individuais e passarão a ser tutores motivadores e orientadores da aprendizagem.

Para este autor, existem dois estágios para o processo de “disruptura”: o primeiro é o momento em que o inovador faz um produto muito mais acessível e simples de usar do que os existentes no mercado e o segundo é a produção de aperfeiçoamento dos instrumentos para torná-los mais baratos e que ele denomina “*design modular*”. Apresenta também

questionamentos direcionados para as escolas dos EUA, mas que perfeitamente se adequam às escolas brasileiras, tais como: Por que as escolas resistem às melhorias? Será que o modelo de ensino nos EUA [no Brasil] está ultrapassado? Como fazer para atender a demanda das múltiplas inteligências e seus diferentes modos de aprendizagem em uma sala de aula? O que fazer para operar uma inovação, uma ruptura nas escolas públicas dos EUA[do Brasil]? Aos questionamentos de Clayton Christensen, acrescentamos: O que fazer para realizar uma inovação, uma ruptura nas escolas públicas do Brasil, especificamente da Bahia, com vistas a aprendizagens significativas e em atenção às novas Diretrizes curriculares que a pretendem como seus princípios?

Para responder a estes questionamentos, pode-se pensar, inicialmente, na seguinte afirmação:

Se queremos formar indivíduos intelectual e humanamente competentes e bem formados, capazes de aceitar desafios, construir e reconstruir teorias, discutir hipóteses, confrontá-las com o real, formar seres em condições de influenciar na construção de uma ciência no futuro ou participar dela, então, necessariamente, o paradigma educacional precisa ser revisto[...] (MORAES, 2002, p. 20).

Ao se pensar um novo paradigma educacional ou em educação com procedimento inovador, deve-se compreender procedimentos e ações que ocorrem num específico espaço, em determinado tempo e com atores definidos. É preciso que seja cuidadosamente planejado, intencional com o fim de encontrar novos caminhos para o processo de ensino-aprendizagem onde os escolares sejam os próprios sujeitos da ação. É preciso estar atento ao fato de que não basta simplesmente incluir um novo objeto no processo de ensino, mas pensar e trazer o foco para as mudanças que este objeto deve proporcionar ao educando.

É necessário

[...] criar ambientes educacionais que extrapolem as questões pedagógicas, que busquem o entendimento da condição humana, a preparação do cidadão para exercer sua cidadania, para uma participação mais responsável na comunidade local e planetária, tendo como prioridade o cultivo de valores humanitários, ecológicos e espirituais. Isso requer novos métodos de ensino, novos currículos e novos valores, e novas práticas educacionais absolutamente diferentes das que estamos acostumados a encontrar em nossas escolas (MORAES, 2002, p. 112).

Uma prática pedagógica inovadora surge a partir de uma necessidade, de um propósito específicos, e aqui, no estudo que está sendo proposto, podemos dizer que a educação escolar quilombola, que hoje está pretendida, registrada e amparada por diversas leis e diretrizes, deve ser uma prática construída *por e para* quilombolas buscando atender às necessidades de uma determinada comunidade quilombola e, proceder dando sentido ao currículo de cada escola como previsto no sistema de ensino, contextualizando-o para garantir que a educação ganhe nova dimensão a partir da realidade dos estudantes, da comunidade a que pertencem, devendo romper com antigos paradigmas, pois as perspectivas e necessidades locais são específicas.

Como afirma Edgar Morin (2001, p.52), “[...] o humano é um ser a um só tempo plenamente biológico e plenamente cultural, que traz em si a unidualidade originária”, portanto, a educação não do futuro, mas da atualidade, deve reconhecer a diversidade e a cultura de cada comunidade em que a escola está inserida. Ainda segundo Edgar Morin (2001, p.54), é “[...] a cultura e a sociedade que garantem a realização dos indivíduos, e são as interações entre indivíduos que permitem a perpetuação da cultura e a auto-organização da sociedade [...]”, ideia esta que se completa em Touraine (1998, p.322), ao afirmar que “[...] uma educação centrada na cultura e nos valores da sociedade que educa cede o lugar a uma educação que concede importância central à diversidade (histórica e cultural) e ao reconhecimento do outro [...]”.

Ainda segundo Edgar Morin (2001), a educação precisa estar centrada na condição humana e, preparar o homem para se reconhecer na diversidade cultural que lhe é inerente; estar atenta para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a diversidade, nem tampouco a diversidade apague a unidade, seja em qualquer uma das áreas de sua atuação. É necessário, também educar para os obstáculos à compreensão, pois a compreensão é fator fundamental em todos os níveis de comunicação, ela é crucial para os homens, para o processo de comunicação humana e, na escola, ela tem sido negligenciada porque existe uma tendência a acreditar que o simples fato de informar, é capaz de comunicar.

A educação deve priorizar a compreensão humana como possibilidade de garantir a solidariedade intelectual e moral da humanidade, além da formação da consciência da complexidade. Mas, para que isto ocorra, é necessária a capacidade de aceitar o outro, de ser tolerante o que “[...]supõe convicção, fé, escolha, ética e ao mesmo tempo, aceitação da expressão das ideias, convicções, escolhas contrárias às nossas” (MORIN, 2001, p.101-102). Quando há tolerância, há o respeito e a possibilidade de estabelecer uma convivência

harmoniosa, possibilitando, assim, uma maior aceitação das diferenças tanto étnica, quanto religiosa e cultural, fatores que podem gerar preconceito, discriminação e intolerância, problemas que permeiam a sociedade gerando conflitos advindos da negação do outro.

Toda discussão em torno do que vem a ser inovação pedagógica, leva-nos a perceber o quanto é urgente o aprofundamento das discussões nas escolas, entre educadores e todos os que, mesmo indiretamente, são responsáveis pelo processo de aprendizagem. O que determina uma inovação, não é simplesmente a determinação de uma lei, a inclusão de uma nova tecnologia, mas sim as alterações que tanto a lei ou o objeto podem promover no comportamento do aluno, uma vez que “[...] a inovação pedagógica ainda que inspirada ou estimulada por ideias ou movimentos, que extravasam do âmbito local, é sempre uma opção individual e local” (FINO, 2008, p. 279).

### **23. Inovação pedagógica na escola**

Considerando as ideias apresentadas pelos autores, compreende-se que a inovação pedagógica ocorre, necessariamente, em contextos educativos e está diretamente associada à aprendizagem. Para isso, é necessário que o professor estabeleça uma relação entre determinada prática considerada como tradicional com aquela considerada como nova diferenciando-a ou aperfeiçoando-a através de ações que são próprias da realidade e do ambiente em que o educando está inserido e que possibilitem ao aluno perceber a importância e o significado que o conteúdo trabalhado pela escola tem para sua vida, resultando delas, uma aprendizagem significativa como propõe David Ausubel.

Assim, é preciso que haja uma mudança de paradigmas, uma ruptura, tanto em relação ao papel do professor, visto como detentor do conhecimento, quanto ao papel do aluno, visto como aprendiz, ou seja, mudança de um mesmo comportamento que se repete há décadas em qualquer escola, em qualquer região, com os mais diferentes alunos. Esta ruptura pode ser uma tarefa árdua, difícil porque, muitas vezes, a ação do professor inovador, que atua como intelectual transformador, que “[...] combina a reflexão e a prática acadêmica a serviço da educação dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos” (GIROUX, 1997, p. 158) é, muitas vezes, desacreditada por aqueles que ainda não atingiram um nível de conhecimento e percepção da realidade intra e extramuros da escola.

O que caracteriza uma prática pedagógica inovadora não é apenas a inserção de algo novo no processo de ensino, mas, principalmente, do processo de aprendizagem situada, isto é, otimização, facilitação, promoção de aprendizagem que tenha significado para o aprendiz. Logo, implantar leis, mudar o currículo, inserir equipamentos ou qualquer outro artifício no contexto pedagógico não é suficiente para que se atinja uma prática pedagógica inovadora. Pode-se afirmar que a inovação pedagógica surge a partir de uma necessidade específica, seja ela da comunidade, do professor ou dos alunos com ações centradas neles.

Assim, toda e qualquer metodologia desenvolvida pelo professor deve possibilitar ao educando participar do processo da própria construção do conhecimento e com a aprendizagem alcançada, propor e/ou operar novas formas de como lidar com situações, conhecidas ou formas de lidar com novas situações, levantar as informações necessárias ao mesmo tempo em que se associam novos conhecimentos a outros saberes adquiridos ao longo da vida, e permitir que, na ação, haja uma circulação do conhecimento, pois cada um pode contribuir com sua experiência, com seus conhecimentos, com a sua visão de mundo e da sociedade em que está inserido.

Toda prática pedagógica inovadora origina-se quando o professor compreende que a sua prática docente não mais atende às necessidades do mundo e ou dos alunos nem da comunidade em que a escola está inserida. Isto porque “[...] os saberes escolares estão longe de ser ‘essências eternas e imutáveis’: eles se modificam segundo as épocas e dependem de relações de força entre diferentes grupos de pressão [...]” (MEIRIEU, 2005, p. 79). Portanto deve-se preparar “[...] os estudantes para aprender a mudar em vez de adquirir competências específicas, que correm o risco de ficar logo ultrapassadas ou inúteis para eles [...]” (TOURAINÉ, 1998, p. 318).

Faz-se necessário, portanto, (re)pensar e (re)inventar ações pedagógicas e reconhecer quando determinadas práticas pedagógicas já não satisfazem na atualidade. A inovação pedagógica é uma exigência permanente que requer observação, sensibilidade, criatividade, coragem, insistência e determinação do professor em busca de transformação da realidade e das ações pedagógicas em prol da aprendizagem significativa dos educandos. É preciso criar um contexto favorável à aprendizagem, porque inovar é desafiador, principalmente quando se trata de uma Escola Pública Estadual que deve servir e estar apta a prestar-se aos propósitos e atenta às características e necessidades da comunidade específica reconhecida como quilombola, que necessita se (re)afirmar e (re)significar como espaço cultural com direito de se desejar respeitada e com futuro digno, próspero, de bases definidas e sólidas porque está plantada no terreno firme da sua história.

**“[...] E é esse o sentido da inovação: antecipar no presente o futuro que se desconhece”** (SOUSA e FINO, 2007, p. 13), mas que se constrói de forma lógica e, conseqüentemente, tendo por objetivos suscitar, nos sujeitos que participam da construção, o respeito ao grupo ao qual pertence e o reconhecimento e respeito aos cidadãos dos demais grupos sociais.



## CAPÍTULO III

### 3. EDUCAÇÃO DOS NEGROS E DOS INDÍGENAS NO BRASIL

A trajetória educacional dos indígenas e dos negros no Brasil é marcada por desconsideração, preconceitos, exclusão e luta, tanto no que se refere aos aspectos legais quanto aos aspectos sociais.

Geraldo Silva e Márcia Araújo, sobre a educação de brasileiros, afirmaram que

[...] Desde o início da colonização a educação brasileira apresenta uma gestão problemática e discriminatória. A educação jesuítica (1549), cujo objetivo principal era instruir a população nativa, também pretendia transformar os nativos brasileiros em índios submissos, domesticando-os por meio de interdições – do corpo “nu”, do incesto, da mulher, do canibalismo – sob forte ideologia religiosa (SILVA e ARAÚJO, 2005, p. 67).

Não foi diferente com os negros escravizados, que perderam o direito a todo seu referencial ao serem trazidos para o Brasil. A literatura sobre a escolarização dos negros escravizados e dos seus filhos no período da escravidão e início da república ainda é pouco conhecida e/ou divulgada. Foram muitos os avanços, mas muito precisa ser feito, pois ainda encontramos, no presente, sequelas profundas e marcas do passado.

Sempre existiu uma tentativa de negação da história não somente dos negros e dos afro-brasileiros, mas também dos indígenas e os registros sobre estes povos do passado são insuficientes. A própria legislação do País também foi responsável pelo processo de exclusão, por isso a cultura de transmissão de conhecimentos, através da oralidade pelos mais velhos, foi fundamental e ainda é significativa na atualidade, uma vez que os livros e materiais didáticos relataram e relatam muito pouco e de forma imprecisa a história oficial destes grupos que compõem a sociedade brasileira.

De acordo com alguns estudiosos como Muller, (2003); Cunha, (2008) e Jeruse Romão, (1999) uma grande parte da população negra recebeu as primeiras instruções de maneira oral e informal, daqueles que conseguiram escolarizar-se por conta própria ou não e que assumiram o papel de repassar conhecimentos escolares e principalmente aqueles não

formais que tinham aprendido com os demais membros da comunidade, permanecendo assim, ainda hoje, a cultura oral, principalmente em comunidades quilombolas, nas famílias de comunidades tradicionais e em Terreiros de Candomblé, que são espaços religiosos onde cabe aos mais velhos a missão de transmitir conhecimentos e valores ancestrais.

Sempre houve, na história brasileira, relatos da dificuldade de ingresso e permanência da população negra na escola e, entre os vários motivos, destacam-se dois aspectos: o primeiro aspecto é o legislativo e o segundo é o social.

Ao analisar a Constituição Federal do Brasil, conjunto de leis que regem o funcionamento do País, ao longo da História, observa-se que a Constituição Brasileira de 1824 garantia a instrução primária e gratuita a todos os Cidadãos Brasileiros, mas, de acordo com o TÍTULO 2º, Art. 6, consideravam-se brasileiros, apenas

- I. Os que no Brasil tiverem nascido, quer sejam ingênuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação.
- II. Os filhos de pai Brasileiro.
- III. Os ilegítimos de mãe Brasileira, nascidos em país estrangeiro, que vierem estabelecer domicílio no Império.

Estas determinações excluía o acesso da população negra escrava no ensino oficial, uma vez que os escravizados eram de origem africana e não estavam de acordo com estas especificações, ou seja, seus filhos não poderiam ser considerados brasileiros.

Em 17/02/1854, o Decreto 1.331A, conhecido como a “Reforma de Couto Ferraz”, instituiu a obrigatoriedade da escola primária para crianças maiores de 07 anos, no entanto, o Cap.3, art. 69 deste decreto revela que não seriam admitidas à matrícula, nem poderiam frequentar as escolas os meninos que padecessem de moléstias contagiosas, os que não tivessem sido vacinados e os escravos.

Havia, portanto, neste Decreto, claramente, uma exclusão das crianças negras, uma vez que os escravos estavam impedidos e os libertos acometidos de moléstias infectocontagiosas, provavelmente, a varíola e a tuberculose que atingiam, na época, uma parte significativa da população pobre, basicamente formada por negros. Além disso, uma grande parte de crianças ainda possuía pais trabalhando de forma escrava. E, nota-se que não havia nenhuma referência à escolarização dos adultos.

Se a legislação vigente no País direcionava os negros à exclusão, este fato também se refletia nas ações de alguns profissionais da educação, que não viam com bons olhos a

presença daqueles negros que ultrapassavam as barreiras legais e conseguiam estar em sala de aula. Isto está evidente no trecho extraído de um relatório do Sistema Oficial de Ensino, do ano de 1877, da autoria de um tal professor Rhomens. Nele, é possível perceber o quanto era incômoda a presença dos negros em sua sala de aula, pois afirma:

[...] negrinhos que por ahi andão, filhos de Africanos Livres que matriculão-se, mas não freqüentam a escola com assiduidade, que não sendo interessados em instruir-se, só freqüentariam a escola para deixar nela os vícios que se acham contaminados; ensinando aos outros a prática de actos e usos de expressões abomináveis, que aprendem ahi por essas espeluncas onde vivem [...] Para estes devião haver escolas a parte [...] (Relatório do Professor José Rhomens enviado ao Inspetor Geral da Instrução Pública da Província de São Paulo, 1877).

Em 1888, ocorre a assinatura da Lei Áurea, finalizando o trabalho escravo, porém não foi proposta nenhuma medida que pudesse incluir os negros na sociedade, e assim, sem formação escolar e sem formação profissional, permaneceram escravizados pela falta de preparo para uma nova vida, excluídos e à margem da sociedade.

O Decreto 981/1890, conhecido como Reforma de Benjamin Constant, e o Decreto 982/1890 trouxeram medidas proibitivas e punitivas como: permitir a intervenção policial em casos de agressão ou violência e a expulsão dos culpados e não permitir aos alunos de se ocuparem, na escola, da redação de periódicos. Essas medidas foram adotadas logo após a assinatura da Lei Áurea, período em que os afrodescendentes eram vistos como *perigosos, arruaceiros e de má índole*<sup>6</sup>.

Outras tentativas de garantir o ensino público brasileiro, apenas para alguns, foram feitas, podendo destacar, de entre elas, as seguintes:

Já no século XX, em 1911, Decreto nº 8.659, de 05 de abril, conhecido como Reforma de Rivadávia Correa, que estabelecia mudanças radicais para o ensino superior, determinava a cobrança de taxas, tanto para exames de admissão ao ensino superior, quanto para o ensino fundamental. Estas taxas tornavam-se uma forma de exclusão para a população mais pobre constituída, como dito anteriormente, na sua maioria, pela população negra, população afrodescendente brasileira.

De acordo com Geraldo Silva e Márcia Araújo,

---

<sup>6</sup> BARROS, Surya Aaronovich Pombo. *Negrinhos que por ahi andão: a escolarização da população negra em São Paulo (1870-1920)*, 2005.

[...] na (re)leitura das reformas educacionais do século XIX e XX, deduz-se que a população negra teve presença sistematicamente negada na escola: a universalização ao acesso e a gratuidade escolar legitimaram uma ‘aparente ‘ democratização, porém na realidade, negaram condições objetivas e materiais que facultassem aos negros recém-egressos do cativo e seus descendentes um projeto educacional, seja este universal ou específico (SILVA e ARAÚJO, 2005, p. 71)

Somente em meados do século XX, a Lei 4.024/1961, no seu Título I - *Dos Fins da Educação*, Art. 1º, alínea g afirma que a educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim “[...] a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça”.

Na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em vigor, é assegurada a construção de um País como um Estado democrático, no intuito de promover o exercício de direito à igualdade e justiça “como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos”, garantindo, no artigo primeiro, a dignidade da pessoa humana. O artigo terceiro declara que é necessário “promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação” repudiando, conforme o artigo quarto, o racismo.

O artigo quinto da Constituição de 1988 afirma que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”, punindo qualquer discriminação ou a prática de racismo que se constitui como crime inafiançável e imprescindível, sujeito à pena de reclusão.

De acordo com o Art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases – LDB, dezembro de 1996,

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

E, conforme o § 4º deste artigo 26 da LDB/96,

O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.

De acordo com a LDB/1996, a formação é fator primordial na educação. No Título I – dos Fins da Educação - Art. 1º, afirma-se que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Desde 1996, a LDB trazia estas orientações, que não eram cumpridas e, em 1997, foram estabelecidos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborados, de acordo com o Ministro de Educação, na época, com o intuito de orientar o respeito às diversidades regionais, culturais e políticas existentes no País e a considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras.

De entre os temas transversais definidos como prioritários para discussão pelos professores com seus alunos está o que foi denominado de Pluralismo Cultural, reconhecendo-se que é preciso respeitar e valorizar a diversidade étnica e cultural que o Brasil possui, pois, historicamente, a sociedade brasileira é marcada pela presença de diferentes etnias, grupos culturais, descendentes de imigrantes de diversas nacionalidades, religiões e línguas.

Essa diversidade etnocultural freqüentemente é alvo de preconceito e discriminação, atingindo a escola e reproduzindo-se em seu interior. A desigualdade, que não se confunde com a diversidade, também está presente em nosso país como resultado da injustiça social.

Ambas as posturas exigem ações efetivas de superação. Nesse sentido, a escola deve ser local da aprendizagem de que as regras do espaço público democrático garantem a igualdade, do ponto de vista da cidadania, e ao mesmo tempo a diversidade, como direito (PCN, 1997, p. 68 e 69).

Segundo Vera Candau (2010, p.18), a inclusão do tema pluralismo cultural, foi “objeto de controvérsias, de toda uma negociação onde a pressão dos movimentos sociais se fez presente” e confirma sua afirmação com o seguinte texto transcrito dos PCN:

É sabido que, apresentando heterogeneidade notável em sua composição populacional, o Brasil desconhece a si mesmo. Na relação do país consigo mesmo é comum prevalecerem vários estereótipos, tanto regionais quanto em relação a grupos étnicos, sociais e culturais.

Historicamente, registra-se dificuldade de lidar com a temática do preconceito e da discriminação racial/étnica. O país evitou o tema por muito tempo, sendo marcado por ‘mitos’ que veicularam uma imagem de um Brasil homogêneo, sem diferenças, ou, em outra hipótese, promotor de uma suposta ‘democracia racial’ (PCN, 1997, vol. 10, p.22).

No século XXI, em 20 de novembro de 2003, foi assinado o Decreto N° 4.887/03, 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.

Em 20 de dezembro de 2003, é promulgada a Lei Federal 10.639/2003, que altera a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB - (que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", a fim de promover uma educação que reconhece e valoriza a diversidade, respeitando as origens do povo brasileiro.

Desta forma, o Art. 1º - Lei 9.394 de 20/11/1996 (LDB) passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A - 79-B que determinam:

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

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

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

§ 3º (VETADO)

Art. 79-A (VETADO)

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

Posteriormente, em 2008, a Lei Federal 11.645/08, altera a Lei nº 9.394 - LDB, de 20 de dezembro de 1996, (modificando a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003), para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Desta forma, o Art. 26A da Lei nº 9.394/96 (LDB), inicialmente alterado pela Lei 10639/03, passa a vigorar com a seguinte redação:

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

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

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

Em 2009, o MEC havia aprovado o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Em 2010, a Conferência Nacional de Educação (CONAE) reivindica a Educação Escolar Quilombola, como modalidade da Educação Básica, o que mais tarde foi regulamentado pelo Conselho Nacional de Educação. Em seguida, foram publicados o Parecer CNE/CEB 07/2010 e a Resolução CNE/CEB 04/2010, estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

Em 2012, foi sancionada a Lei nº 12.711, de 29 de agosto, conhecida como a Lei das Cotas, que dispõe sobre o ingresso nas Universidades Federais e nas Instituições Federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

Art. 1º As Instituições Federais de Educação Superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

Em 2012, como conquista do Movimento Negro e dos Movimentos Quilombolas, foi publicado o Parecer CNE/CEB 16/2012 e a Resolução CNE/CEB 08/2012 para orientar a sua implementação em cada Estado e em cada município e, em 2013, foi publicado o Decreto Federal 4.887 de 20.11.2003.

Como se pode perceber, desde o século XIX, a história de luta por direito à educação dos povos negros tem sido uma constante, uma vez que sempre esteve pautada no enfrentamento das adversidades, na ausência do diálogo e na demarcação de desigualdade por uma forte relação de poder entre o opressor, aquele que sempre deteve o poder, e o oprimido, aquele que sempre teve negado o seu saber, a sua cultura. Hoje, século XXI, esta luta que também se amplia para a população quilombola e indígena ainda tem sido uma constante, pois sempre que há um novo avanço, uma conquista, novas medidas são adotadas. Sabemos que não basta implantar leis, construir escolas, é preciso garantir estas conquistas com um ensino de qualidade, que respeitando a diversidade da população brasileira, desde a sua formação, vive o processo intercultural e tem conseguido garantir as características culturais que são próprias dos seus respectivos ancestrais.

### **3.1. A educação escolar para o respeito à diversidade e aos direitos de todos os cidadãos**

Historicamente, sabe-se que o Brasil, cuja população é marcada pela diversidade étnica e cultural, não considerou, por muito tempo, de forma igualitária, a história e luta de todos os povos que contribuíram para a sua formação, principalmente quando se refere à educação básica que desempenha uma importante função no processo de formação de cidadania e respeito aos valores humanos e sociais.

Nosso País conta com uma riqueza cultural que precisa ser considerada permanentemente, pois esta diversidade construída por um processo de interculturalidade deve promover integração capaz de propiciar convivência que respeite a identidade de cada povo que aqui estava, antes dos europeus e para aqueles que, por vontade própria ou não, aqui se estabeleceram, fato que, ao mesmo tempo, exigiu e exige adequações a esta diversidade que se evidencia em cada comunidade, em cada ser e na sociedade como um todo. Hoje, contamos com leis criadas na tentativa de estabelecer regras de convivência e, em sintonia com elas, políticas públicas vêm sendo criadas para materialização e sustentação deste ideal e direito constitucional.

A lei, de acordo com Elias Motta (1997), tem como objetivo geral “impor um dever ou garantir um direito, o que faz da imperatividade sua principal característica”. Sendo assim, “[...] na vida social, o conceito de lei identifica-se com a definição de “deve ser”, isto é, indica

os caminhos que a conduta humana pode percorrer, bem como os comportamentos proibidos [...]” (MOTTA, 1997, p. 71).

A lei, que tem caráter imperativo, revela o reconhecimento de que há uma negação ou um não cumprimento do dever igualitário para toda a população. Neste caso, falamos especificamente da educação escolar dos povos afrodescendentes, negros quilombolas e indígenas, que, em pleno século XXI, ainda carecem e buscam por novas conquistas sócio-políticas, uma vez que direitos básicos não estão sendo devidamente respeitados e garantidos. Referimo-nos aos direitos econômicos, sociais, políticos e culturais do cidadão que ainda são desconsiderados por muitos.

Para o mesmo autor, o objetivo jurídico de uma lei é

[...] definir, com clareza e concisão, e impor, de forma obrigatória, regras necessárias ao convívio harmônico das pessoas e organizações de uma sociedade, regulando, assim, os direitos e deveres dos homens, bem como a existência e integridade do Estado e a estabilidade de suas instituições, para que haja paz e tranquilidade na vida social, que envolve o relacionamento das pessoas entre si, com o meio onde vivem e com o Estado (MOTTA, 1997, p. 71).

O cumprimento da lei expressa como política pública é necessário e, conseqüentemente, deve gerar mudanças na comunidade e na sociedade como um todo, cabendo a cada um, a tarefa de acompanhar, fiscalizar e fazer com que a lei seja obedecida de forma positiva e favorável para as transformações exigidas e que deverão resultar

[...] em alterações nos relacionamentos das pessoas entre si e com as organizações governamentais e não governamentais, gerando, conseqüentemente, mudanças de mentalidades, de usos e costumes, de condutas morais e, logicamente, das leis que são a base de sustentação de cidadania (MOTTA, 1997, p. 92).

Por se tratar de obrigatoriedade, de mudanças no sistema de ensino, seja ele público ou privado, é preciso contrato social, acompanhando e analisando o papel da escola neste processo de (re)organização da sua estrutura, (re)significação de sua função e do processo de ensino, porque

[...] a escola precisa se preparar para a sua reformulação, vislumbrando, em primeiro lugar, para onde a sociedade está indo e que tipo de educação é mais eficaz para integrá-la ao processo histórico de aceleração dessa caminhada. Deve o ensino ter

definidas também quais ações pedagógicas e didáticas mais se adequam para que seu corpo de professores e de alunos utilize os métodos e instrumentos mais eficientes para estimular a criticidade e a criatividade, tornando seus formandos pessoas aptas a enfrentar o desafio de atuarem como cidadãos ativos e produtivos, neste mundo cuja principal característica é a mudança (MOTTA, 1997, p. 86).

E, ainda, conforme Elias Motta (1997),

O objetivo primordial da educação é despertar e proporcionar o crescimento da criticidade (entendida esta como a capacidade de crítica da história, da realidade e das ideologias e de autocrítica) e da criatividade, que impulsionam o homem a tentar a conquista, por si mesmo e com seus semelhantes, da sua liberdade e a evoluir, no mundo e com o mundo, descobrindo o micro e o macrocosmos, inventando interferências e transformações na realidade, e transcendendo a si mesmo, tendendo para sua plena realização (MOTTA, 1997, p. 81) .

Deve-se compreender, então, que a educação sempre foi e sempre será o caminho para a mudança que almejamos na sociedade, não apenas no que se refere ao acesso ao ensino superior daqueles que assim desejarem, mas também à oportunidade de acesso à cultura, de acesso ao mercado de trabalho e às oportunidades outras oferecidas pela sociedade aos seus cidadãos.

### **3.2. A política de ações afirmativas e o sistema de cotas no Brasil**

Diversos têm sido os esforços a fim de minimizar a diferença entre a população socialmente excluída ao longo da história, podendo, de entre elas, destacar os afro-brasileiros e os indígenas, principalmente quando se trata dos aspectos educacionais. A constatação de que as desigualdades sociais caminham lado a lado com as desigualdades raciais, como afirma Nilma Lino Gomes (2003),

[...] tornam mais intensas a mobilização e a organização da sociedade civil exigindo e propondo mudanças sociais e políticas públicas eficazes que visam corrigir toda forma de desigualdade em nosso país, principalmente, aquelas que incidem sobre o segmento negro da população (GOMES,2003, p. 219).

Esse desejo de querer um País em que haja igualdade de direitos entre toda população, independente de condição social, racial e econômica; um País em que os ditos diferentes

possam conviver, compartilhando boas escolas e universidades, o mesmo local de trabalho, os mesmos bairros, pode parecer meramente uma utopia e, como afirma Nilma Lino Gomes (2003),

Quando olhamos o retrato da desigualdade social e racial da nossa sociedade, essa afirmação parece um sonho. De fato, diante do atual quadro de desigualdades sociais e raciais do Brasil, tal desejo ainda parece longe de ser concretizado. Mas não podemos considerá-lo como sonho impossível. Devemos colocá-los no horizonte das nossas utopias, vistas como projeto, como algo possível de ser realizado, como um sonho possível, nos dizeres de Paulo Freire (GOMES,2003, p. 220).

De entre as mais diversas ações que têm a finalidade de reduzir tais diferenças está a implantação de políticas públicas que visavam e visam corrigir a desigualdade gerada por injustiças que se referem à possibilidade de acesso à educação superior e que é fruto, ainda, da escravização dos negros e “[...]oferecer aos grupos discriminados e excluídos tratamento diferenciado para compensar as desvantagens devidas à sua situação de vítimas do racismo e de outras formas de discriminação” (MUNANGA, 2003, p. 217) .

O sistema de cotas é um modelo de “política de ações afirmativas”, criada, inicialmente nos Estados Unidos, em 1960, século XX, com o objetivo de reduzir as desigualdades sociais e econômicas entre negros e brancos, sob a denominação de ‘affirmative action’<sup>7</sup> e na Europa ‘discrimination positive’<sup>8</sup> e ‘action positive’<sup>9</sup>. No Brasil, apenas em meados do ano 2000, passou a vigorar este sistema em algumas instituições de ensino superior e tem ganhado espaço nas mais diversas instituições, seja de ensino ou de trabalho.

Hoje, 2020, século XXI, diferentemente do que ocorre nas universidades americanas que se utilizam dos sistemas de ações afirmativas, oferecendo investimento e oportunidades para jovens negros, considerando os aspectos socioeconômicos para a seleção, no Brasil, ainda têm sido grandes as discussões quanto a esta questão. Aqui, o sistema de cotas não tem beneficiado exclusivamente os negros e indígenas, pois existem as cotas sociais, as cotas para deficientes e para estudantes oriundos de escolas públicas.

No Brasil, “[...]As **políticas de ações afirmativas voltadas para o segmento negro brasileiro, devem ser vistas como parte de um grande movimento de resistência dos**

---

<sup>7</sup> Ação afirmativa

<sup>8</sup> Discriminação positiva

<sup>9</sup> Ação positiva

**negros da diáspora, dentro dos mais diversos contextos”** (GOMES, 2003, p. 4, grifo nosso).

Segundo a mesma autora, as ações afirmativas

[...] podem ser entendidas como um conjunto de políticas, ações e orientações públicas ou privadas, de caráter compulsório, facultativo ou voluntário que **têm como objetivo corrigir as desigualdades historicamente impostas a determinados grupos sociais e/ou étnico/raciais com um histórico comprovado de discriminação e exclusão**. Elas possuem um caráter emergencial e transitório. Sua continuidade dependerá sempre da avaliação constante e da comprovada mudança do quadro de discriminação que as originou (GOMES, 2003, p. 4, grifo nosso).

Para Joaquim Barbosa, jurista e ex-magistrado brasileiro, que foi Ministro do Supremo Tribunal Federal, de 2003 até 2014 e, no período de 2012 a 2014, presidente do Tribunal, as ações afirmativas são

[...] um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas como vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como **para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais com a educação e o emprego** (BARBOSA, 2012, grifo nosso).

Ambos revelam que se trata de um conjunto de políticas de caráter compulsório, podendo acrescentar a este conceito, a ideia de Andrea Lopes Vieira (2003), ao afirmar que,

[...] em primeira instância, esse conjunto de ações compensatórias concentra suas forças na **tentativa de correção da situação de desvantagem imposta aos negros historicamente** e, em última instância, está direcionado para a **promoção de uma sociedade democrática, a qual não pode ser atingida sem igualdade** (VIEIRA, 2003, p. 86, grifo nosso).

Segundo a revista Fórum<sup>10</sup>, em 1997, apenas 2,2% de sujeitos pardos e 1,8% de negros, entre 18 e 24 anos cursavam ou tinham concluído um curso de graduação no Brasil”, em função de um sistema de ensino vigente no País, que dificultava estudos de Nível Superior para pessoas de camadas pobres da sociedade, o que coincidia com a cor de pele, dada a sua

<sup>10</sup> <https://www.revistaforum.com.br/digital/138/sistema-de-cotas-completa-dez-anos-nas-universidades-brasileiras/>

condição social. Uma das medidas para reverter este quadro foi a “adoção de ações afirmativas por meio de reservas de vagas que ficaram conhecidas como [sistema de] cotas”.

Para Joaquim Barbosa,

**[...] a exclusão social de que os negros são as principais vítimas no Brasil deriva de alguns fatores dentre os quais figura o esquema perverso de distribuição de recursos públicos em matéria de educação [...].** O Estado alega não poder fornecê-lo a todos na forma tida como ideal, isto é, em caráter universal e gratuito. No entanto, esse mesmo Estado que se diz impossibilitado de fornecer a todo esse bem indispensável, institucionaliza mecanismos sutis através dos quais proporciona às classes privilegiadas aquilo que alega não poder oferecer à generalidade dos cidadãos. Com efeito, o Estado “financia”, com recursos que deveriam ser canalizados a instituições públicas de acesso universal, a educação dos filhos das classes de maior poder aquisitivo, por meio de diversos mecanismos. Isto se dá principalmente através da “renúncia fiscal” de que são beneficiárias as escolas privadas altamente seletivas e excludentes (BARBOSA, 2012, grifo nosso).

Ainda segundo este autor, quando se trata da educação básica no ensino fundamental, o que existe é uma forma de

[...] ‘exclusão orquestrada e disciplinada pela lei’ [que] produz o extraordinário efeito de contrapor, de um lado, a escola pública, republicana, aberta a todos, que deveria oferecer ensino de boa qualidade a pobres e ricos, a uma escola privada, elitista, discriminatória e largamente financiada com recursos que deveriam beneficiar a todos (BARBOSA, 2012).

Quando se trata de educação de nível superior, a educação pública está sob a responsabilidade do Estado que

[...] institui um mecanismo de seleção que vai justamente propiciar a exclusividade do acesso, sobretudo aos cursos de maior prestígio e aptos a assegurar um bom futuro profissional, àqueles que se beneficiaram do processo de exclusão acima mencionado, isto é, os financeiramente bem aquinhoados [...] (BARBOSA, 2012).

No Brasil, a ação afirmativa é um tema que

[...] entrou definitivamente na pauta das questões nacionais, a partir do momento em que o Governo Federal, em posição corajosa assumida perante a comunidade internacional, não reconheceu apenas a existência de discriminação contra negros no

Brasil, mas prometeu instituir modalidade específica de ação afirmativa (as cotas) visando a propiciar maior acesso de negros ao ensino superior (BARBOSA, 2012).

A questão da implementação das ações afirmativas carrega também uma intenção que é “[...] explícita de mudança nas relações sociais, nos lugares ocupados pelos sujeitos que vivem processos discriminatórios no interior da sociedade, na educação e na formação de quadros intelectuais e políticos” (GOMES, 2003, p. 222).

Ainda de acordo com a revista Fórum, em 2003, no Estado do Mato Grosso do Sul, a Universidade Estadual - UEMS começou a usar fotos dos prováveis candidatos para decidir quem teria acesso ou não por determinação de uma lei aprovada pela assembleia legislativa que discriminava como fenótipo

“[...]lábios grossos, nariz chato e cabelo pixaim”. A ação gerou protestos de movimentos negros. Ainda na UEMS, em 2004, o professor de Física, Adriano Manoel dos Santos tornou-se réu em um processo na Justiça do Estado, por racismo. Ele teria dito, em sala de aula, que a universidade deveria “nivelar por cima, e não por baixo” o ensino, fazendo alusão aos cotistas presentes na sala, entre eles o estudante Carlos Lopes dos Santos, responsável pela ação judicial<sup>11</sup>.

Nos anos 2000, a Universidade Estadual da Bahia (UNEB) e a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) “[...] foram pioneiras na adoção de uma política afirmativa, especificamente voltada à garantia de acesso dos afrodescendentes nos seus cursos de graduação e, no caso da UNEB, também nos cursos de pós-graduação” (MATTOS, 2003, p.136). A professora Ivete Sacramento, primeira reitora negra a dirigir uma universidade no País, foi a responsável pela implantação do sistema de cotas para os negros na UNEB, seguida pela UERJ, que criou o sistema de cotas em vestibulares para cursos de graduação, por meio de uma Lei Estadual que estabelecia 50% de vagas para alunos egressos de escolas públicas. Esta Lei Estadual impulsionou outros Estados para a implementação de políticas de ações afirmativas para negros, como, por exemplo, a Universidade de Brasília (UNB) que, em 2004, tornou-se a primeira Universidade Federal a estabelecer o sistema de cotas raciais, seguida pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).

É importante esclarecer que

---

<sup>11</sup> <https://www.revistaforum.com.br/digital/138/sistema-de-cotas-completa-dez-anos-nas-universidades-brasileiras/>

[...] quando a universidade brasileira se propõe a adotar um plano de ações afirmativas, [...] não se encontra tão-somente buscando corrigir os 500 anos de colonialismo, escravidão, extermínio de povos indígenas e negros, de tentativa de extinção de suas concepções, crenças, atitudes, conhecimentos mais peculiares. Está, isto sim, reconhecendo que, apesar dos pesares, muitos deles não foram extintos e precisam ser valorizados, reconhecidos não como exóticos, mas como indispensáveis para o fortalecimento político desses grupos, bem como político e acadêmico da universidade (SILVA, P., 2003, p. 49).

Como afirma Joaquim Barbosa,

[...] Quanto mais intensa a discriminação e mais poderosos os mecanismos inerciais que impedem o seu combate, mais ampla se mostra a clivagem entre discriminador e discriminado. Daí resulta inevitavelmente, que os esforços de uns em prol da concretização da igualdade se contraponham os interesses de outros na manutenção do status quo. **É crucial, pois, que as ações afirmativas, mecanismo jurídico concebido com vistas a quebrar essa dinâmica perversa, sofram o influxo dessas forças contrapostas e atraiam considerável resistência, sobretudo da parte daqueles que historicamente se beneficiaram da exclusão dos grupos socialmente fragilizados** (BARBOSA, 2012, grifo nosso).

Exemplificando esta afirmação de Joaquim Barbosa (2012), podemos citar o que ocorreu em 2012. Oito anos após a implementação do sistema de cotas, o Partido dos Democratas (DEM) entrou com recurso no Superior Tribunal Federal contra a medida adotada pela Universidade de Brasília (UNB), tendo como alegação a justificativa de que se tratava de “racismo”. Neste mesmo ano, em agosto de 2012, houve a aprovação da Lei 12.711, conhecida como Lei de Cotas, garantindo a reserva de 50% das matrículas por curso, em 59 Universidades Federais e 38 Instituições Federais de Educação, Ciência e Tecnologia para alunos de escolas públicas. A sua regulamentação deu-se pelo decreto 7.824/2012, que define as condições gerais de reserva de vagas e regras de transição para as instituições federais de educação superior. Além da Portaria Normativa nº 18/2012 – MEC que estabelece os conceitos básicos para aplicação da referida Lei.

A Lei das cotas garante que 50% do total das vagas seja dividido para 02 grupos distintos: Uma parcela para estudantes de escolas públicas com renda igual ou inferior a um salário mínimo (atualmente no Brasil, corresponde a R\$ 937,00) e outra parcela para estudantes com renda familiar superior a um salário e meio, considerando o percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas, conforme o Censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

De acordo com a Lei nº 12.711/02,

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

Conforme informações do site da Universidade Estadual da Bahia<sup>12</sup>, “[...] Hoje, são mais de 140 instituições de ensino superior que adotam o sistema de cotas, com reconhecimento pelo STF da sua constitucionalidade e com a sua obrigatoriedade assegurada em lei”.

#### As políticas de ação afirmativa

[...] têm como perspectiva a relação entre o passado, presente e futuro, pois **visam corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por fim a concretização do ideal da efetiva igualdade e a construção de uma sociedade mais democrática para as gerações futuras**. Por isso, está no horizonte de qualquer ação afirmativa **a remoção de barreiras impostas aos grupos discriminados, quer sejam elas explícitas ou camufladas e a preservação da ocorrência da discriminação** (GOMES, 2003, p. 222, grifo nosso).

Portanto, temos um sistema de cotas que já provocou e ainda provoca inúmeras discussões. Alguns defendem, outros rejeitam, mas o que se sabe é que tem tido resultados positivos, quando se trata de acesso ao ensino superior de jovens e adultos negros, quilombolas e indígenas nos mais variados cursos superiores disponíveis nas diferentes universidades brasileiras, seja nos cursos de graduação e pós-graduação, *stricto sensu*, mestrado ou doutorado.

Todo processo de ampliação e atenção à educação dos índios e dos negros e especificamente dos quilombolas ganhou um destaque maior do Governo, no período de 2003 – 2011. Isto significa dizer que não há como desvincular a educação do sistema político vigente no País. Quando há envolvimento e preocupação dos governantes por situações vividas por aqueles que são vistos como “minorias”, é possível perceber um crescimento destas conquistas, tanto no acesso aos direitos básicos, à educação como no acesso ao

<sup>12</sup> <http://www.uneb.br/2012/11/06/ex-reitora-ivete-sacramento-foi-homenageada-na-casa-do-comercio/>

mercado de trabalho, uma vez que existe uma maior qualificação profissional. Do mesmo modo, podemos afirmar que no processo contrário, ou seja, do Governo que despreza esta minoria, há sempre uma inércia e mesmo retrocesso referentes a estas conquistas.

O crescimento de conquista de direitos da população negra e especificamente dos povos quilombolas tem trazido incômodo para muitos que detêm o poder na sociedade e que ainda guardam consigo os resquícios da escravidão. Como exemplo de ações que desconsideram e desrespeitam estes direitos, podemos citar ‘A Ação direta de Inconstitucionalidade – ADI – 3239’, ajuizada, em junho de 2004, pelo antigo Partido da Frente Liberal – PFL, atual Partido dos Democrata (DEM), que questiona a constitucionalidade do Decreto Federal nº 4887/03, que regulamenta o procedimento de Titulação dos Territórios Quilombolas no Brasil. Esta ação teve julgamento iniciado em 2012 e em agosto de 2016, foi dada a sua continuidade. Diante desta ADI, pergunta-se: a quem interessa o julgamento de inconstitucionalidade?

O Decreto foi severamente criticado por setores conservadores da sociedade, que tinham como objetivo impedir às comunidades quilombolas o acesso à terra que possibilitasse a visibilidade dos povos quilombolas, a sua autonomia e dignidade. Além disso, os latifundiários do Paraná, em 2013, conseguiram fazer com que o Tribunal Regional Federal da 4ª Região (TRF4) julgasse a constitucionalidade do decreto quilombola e, após uma luta especificamente da comunidade quilombola do Paiol de Telha, o TRF4 declarou o decreto constitucional por 12 votos a 3.<sup>13</sup>

É preciso pensar que

[...] A luta contra a desigualdade racial não deve se restringir ao movimento negro, antes deve ser uma tarefa da sociedade como um todo. **A superação do racismo e da desigualdade trará resultados positivos para todos os brasileiros, de qualquer grupo étnico/racial, e não somente para a comunidade negra** (GOMES, 2003, p. 220, grifo nosso).

Além disso, “[...] As ações afirmativas implicam também, uma mudança de postura, de concepção e de estratégia” (GOMES, 2003, p.222). Trata-se de uma transformação de caráter político, cultural e pedagógico.

<sup>13</sup> <http://www.agroecologia.org.br/2017/06/19/decreto-que-viabiliza-demarcacao-de-territorios-quilombolas-esta-sob-ameaca-e-pode-%E2%80%8Bse-tornar-inconstitucional/>

A partir de agosto de 2016, diante de um novo governo, ocorreram mudanças para uma grande parcela da população. A começar pela extinção da Fundação Palmares responsável por todo este processo de titulação de terras quilombolas, que perdeu em 2016, o status de Secretaria em nível de Ministério, para ser um pequeno departamento do governo.<sup>14</sup> Além da redução de financiamentos para estudantes que ingressam nas Universidade e Faculdades particulares do País. Portanto, a questão dos direitos das minorias e especificamente dos grupos quilombolas, ainda está longe de ser pacificada, conquanto existam vitórias incontestáveis.

### **3.3. Plano Nacional de Educação**

O avanço das conquistas para garantia da educação escolar que privilegie a história e a cultura dos povos marginalizados ao longo da história, como os indígenas, os negros e os ciganos vem sendo ampliado, principalmente a partir da sanção da Lei 13.005/2014, em 25.06.2014, que estabelece o Plano Nacional de Educação – PNE, para vigência por 10 anos, de 2014 até 2024, elaborado com ampla participação da sociedade civil.

O 1º Plano Nacional de Educação surge a partir da Lei 10.172/2001 que estabelece:

Art. 1º. Fica aprovado o Plano Nacional de Educação constante do documento anexo, com duração de 10 anos.

Art. 2º. A partir da vigência desta Lei, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, com base no Plano Nacional de Educação, elaborar planos decenais correspondentes.

Art. 3º. A União, em articulação com os Estados, o Distrito Federal, os municípios e a sociedade civil, procederá a avaliações periódicas da implementação do Plano Nacional de Educação.

Esse Plano traz como principais fundamentos: a Constituição Federal/88, a Declaração de JOMTHIEN, quando surge o Lema Educação para Todos, pois os cinco continentes concluem que sem educação não há desenvolvimento; Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento; Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos, na Alemanha, que revela a necessidade de dar-se oportunidade aos adultos que não tiveram oportunidade de estudo básico na faixa etária adequada; a Declaração de Nova Delhi e Aman

---

<sup>14</sup> <http://vestibular.mundoeducacao.bol.uol.com.br/cotas/historia-sistema-cotas-no-brasil.htm>

sobre Educação para todos, ocorrido na Índia e as recomendações das Conferências gerais da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura).

A Constituição Federal/1988, no seu art. 214, exigia a formulação do Plano Nacional de Educação, uma lei que determina metas para cada 10 anos. Dessa forma, o plano deve ser visto como uma política de Estado e não apenas como um programa restrito de governo.

Na Constituição Federal/1988 consta:

Art. 214 – A lei estabelecerá o Plano Nacional de Educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas, estratégias de implementação para assegurar a manutenção e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59 de 2009)

I – erradicação do analfabetismo;

II – universalização do atendimento escolar;

III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação,

IV – melhoria da qualidade de educação;

V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;

VII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (incluída pela Emenda Constitucional nº 59 de 2009)

VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;

VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto – PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;

IX Valorização dos profissionais

X - Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (Constituição Federal, 1988)

Em 2010, houve a Conferência Nacional de Educação-CONAE, que aprovou um documento que deveria orientar a construção de um novo plano e, em 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação – PNE (2014–2024), uma Lei Ordinária, aprovado no Brasil, que estabelece 20 metas, que atendem desde a educação infantil até os cursos de pós-graduação, a serem alcançadas num período de dez anos, com Diretrizes, Metas e Estratégias, servindo como norteador para os Estados e Municípios estabelecerem seus respectivos e específicos Planos de Educação, estaduais e municipais.

O Plano Nacional de Educação tem por objetivo: 1) A elevação global do nível de escolaridade da população: conhecimento; 2) A melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis: qualidade; 3) Acesso e permanência, com sucesso, na educação pública: acesso e sucesso / escola é brigar para aprender, não para desaprender.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a porcentagem do investimento público direto em educação, em relação ao Produto Interno Bruto (PIB) do País, foi de 5,3% em 2012. O PNE traz como meta que o País passe a investir, gradativamente, o equivalente a 10% do PIB em educação, que deverá receber quase o dobro de recursos até o fim da vigência do Plano Nacional de Educação, em 2024. Portanto, o investimento deve ter um crescimento gradativo, devendo ser sua ampliação de 7% do PIB nos próximos cinco anos, chegando a 10% no prazo dos cinco anos seguintes.

Sendo esta uma política pública, a responsabilidade para o acompanhamento, monitoramento e fiscalização da execução do PNE é de uma comissão composta por representantes do Ministério da Educação (MEC), da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e da Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Fórum Nacional de Educação. Esta Comissão deverá monitorar através de documentos, como estudos do INEP, que devem ser publicados a cada dois anos durante a vigência da lei. O acompanhamento, monitoramento e avaliação do PNE é também responsabilidade dos cidadãos que devem acompanhar nos seus municípios e Estados e através dos sites disponibilizados para tal.

Para desenvolver este estudo, a referência foram as Metas 2, 3, 5, 7 e 10 do Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano Estadual de Educação (PEE), conforme apresentadas a seguir:

No PNE:

Meta 2: Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE. (PNE/PEE)

Para atingir esta meta, de entre as estratégias traçadas, podemos destacar as que se referem diretamente à Educação Quilombola e Diversidade Cultural que estão consideradas em várias estratégias.

## Meta 2: Da Universalização do Ensino Fundamental

### No PNE:

Estratégia 2.6. Desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas;

### No PEE:

Estratégia 2.4. Estimular o desenvolvimento de tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades curriculares, seja no âmbito das escolas urbanas, do campo, das comunidades tradicionais, indígenas, quilombolas e no atendimento de grupos itinerantes;

Estratégia 2.5. Estimular a oferta do Ensino Fundamental para as populações do campo, indígenas e quilombolas, comunidades tradicionais nas próprias comunidades, garantindo condições de permanência dos estudantes nos seus espaços socioculturais;

Estratégia 2.10. Sugerir aos Conselhos Estadual e Municipais de Educação a elaboração de normas regulatórias sobre a participação dos docentes e gestores escolares na organização do trabalho pedagógico e das ações de gerenciamento, sobretudo nas responsabilidades adstritas às atividades previstas nos arts. 12, 13 e 14 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, na programação do tempo e horário da escola para o desenvolvimento dessas ações previstas, com destaque para a adequação do calendário escolar à realidade local, à identidade cultural e à territorialidade;

Estratégia 2.15. Articular com as Instituições de Educação Superior - IES o desenvolvimento de programas de formação continuada e inicial de professores alfabetizadores, para atender às diferentes demandas da educação - especial, do campo, indígena, quilombola, de jovens e adultos;

Estratégia 2.17. Assegurar que a questão da diversidade cultural, religiosa, de gênero, sexualidade e etnia sejam objeto de tratamento didático-pedagógico e integrem o currículo das escolas e da formação de professores para essa etapa de educação.

## Meta 3: Da Universalização do Ensino Médio

### No PNE:

Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

### No PEE:

Expandir gradativamente o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PEE-BA, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

Destacamos as estratégias que se referem diretamente à Educação Quilombola e Diversidade Cultural que estão consideradas nas estratégias a seguir.

No PNE:

Estratégia 3.7. Fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência;

No PEE:

Estratégia 3.2. Fortalecer as iniciativas estaduais de renovação do Ensino Médio, em articulação com os programas nacionais, a fim de fomentar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares, nas dimensões do trabalho, das linguagens, das tecnologias, da cultura e das múltiplas vivências esportivas, com destaque para as escolas do campo, quilombolas, de grupos itinerantes e comunidades tradicionais, nas quais devem ser consideradas as experiências e realidades sociais dos respectivos espaços de vivência dos estudantes;

Estratégia 3.3. Fomentar programas de educação e de cultura para a qualificação social de pessoas de áreas urbanas, do campo, indígenas, quilombolas, comunidades tradicionais, na faixa etária de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos, e de adultos que estejam fora da escola ou em defasagem no fluxo escolar;

Estratégia 3.4. Estimular a expansão das matrículas gratuitas de Ensino Médio integrado à Educação Profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas, quilombolas, de comunidades tradicionais e dos povos ciganos;

Estratégia 3.5. Integrar, anualmente, as avaliações sistêmicas do Ensino Médio ao funcionamento das unidades escolares respectivas, nas áreas urbanas, no campo, indígenas, quilombolas, de comunidades tradicionais, considerando as dimensões pedagógica e administrativa;

Estratégia 3.17. Incentivar a oferta de escolas do Ensino Médio no campo, em espaços quilombolas, indígenas e de comunidades tradicionais, com a criação de escolas ou classes vinculadas;

## Meta 5: Da Alfabetização Infantil

No PEE:

Mobilizar esforços para alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental

Estratégia 5.1. Instituir protocolo de colaboração entre as redes públicas de ensino, com o fito de ampliar e consolidar os processos de alfabetização para as crianças do campo, quilombolas, indígenas, de população e grupos itinerantes;

Estratégia 5.2. Estimular os Municípios da alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas, de comunidades tradicionais de grupos étnicos e

trabalhadores itinerantes com a produção de materiais didáticos específicos, a serem vinculados a programas de formação continuada de professores alfabetizadores;

Estratégia 5.3. Desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas, comunidades tradicionais e de outros grupos étnicos;

## Meta 7: Do Aprendizado na Idade Certa

### No PNE:

Fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidade, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, tendo como parâmetros o avanço dos indicadores de fluxo revelados pelo Censo Escolar e dos indicadores de resultados de desempenho em exames padronizados, nos termos da metodologia do índice de desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.

### No PEE:

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica):

### Com destaque para as seguintes estratégias:

7.2. Incentivar a melhoria da educação escolar oferecida no campo, para crianças, jovens e adultos de populações tradicionais, de populações e grupos itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários, de modo a orientar para corrigir fluxo e aumentar os níveis de proficiência.

7.5. Garantir a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação aos grupos e o atendimento em Educação Especial para populações tradicionais, populações de grupos itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, em articulação com o Ministério da Educação – MEC.

7.13. Garantir, nos currículos escolares, conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígena, incluindo a dos povos ciganos, assegurando-se o cumprimento das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas em fóruns de educação e grupos étnico-raciais, conselhos escolares, equipes pedagógicas e representantes da sociedade civil;

Estratégia 7.25. Garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nos 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil;

7.26. Consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da

comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial;

7.27. Desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os (as) alunos (as) com deficiência.

## Meta 10: Da Educação de Jovens e Adultos – EJA integrada à Educação Profissional

No PNE:

Ampliar a oferta em 25% (vinte e cinco por cento), das matrículas de Educação de Jovens e Adultos – EJA, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, na forma integrada à Educação Profissional

Estratégia 10.1. Expandir a oferta da Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos – EJA, nos níveis Fundamental e Médio, em cursos planejados, inclusive na modalidade de Educação à Distância, de acordo com as características do público e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo, das comunidades indígenas, quilombolas, das comunidades tradicionais e dos privados de liberdade.

Considerando o percentual de escolas nas comunidades quilombolas, conforme quadro 01 (p. 68), percebe-se que ainda há um longo caminho a percorrer, para que se atinja as metas estabelecidas no PNE e no PEE, pois algumas são ações que podem ser consideradas como complexas para o seu desenvolvimento a curto ou médio prazo, como por exemplo: a ampliação do número de escolas públicas nas comunidades do campo, quilombolas e indígenas. Ocorrendo esta ampliação, surge um outro desafio, pois de acordo com o art. 42 e 47 das Diretrizes, a Educação Escolar Quilombola deverá ser conduzida, preferencialmente, por professores pertencentes às comunidades quilombolas, garantindo-se a formação continuada de professores como estratégia de continuidade do processo formativo, articulada à realidade das comunidades quilombolas e à formação inicial dos professores, porque estas escolas precisam ter uma metodologia própria que respeite e atenda às necessidades das crianças e jovens moradores dos quilombos.

As comunidades quilombolas ainda carecem de professores habilitados e, sendo escola pública municipal ou estadual, que é responsável pelo ensino fundamental 1 e 2, ou estadual, que é responsável pelo ensino médio, é exigido concurso. Além disso, mesmo para aqueles

profissionais que não são quilombolas, ainda têm sido incipiente a criação e divulgação de materiais específicos que sirvam como referencial e estímulo para o desenvolvimento de suas aulas. É preciso que se tenha um material que reforce cada vez mais a autoestima e identidade das crianças e jovens das comunidades quilombolas.

Sabe-se que existem professores de áreas diversas que têm buscado desenvolver uma prática pedagógica que valoriza a autoestima e a história do povo negro, do povo quilombola, muitas vezes desconhecida, sem que haja divulgação e/ou publicação dessas práticas que possibilitam a formação da identidade étnica-cultural dos estudantes.

Uma escola quilombola deve desenvolver projetos culturais, a fim de valorizar a cultura local, sem folclorização, pois, até mesmo por desconhecimento dos profissionais da educação, muitas vezes, eles apenas reproduzem aquilo que aprenderam, uma vez que os cursos de formação de professores, as licenciaturas dão pouca ênfase ao estudo desta cultura. Portanto, a escola, seja ela em Comunidades Quilombolas ou não, deve ser sempre vista como espaço não apenas de construção de conhecimento científico, mas principalmente, de construção de valores, de identidade, de respeito e valorização do outro, da cultura e da história do seu povo. O Brasil traz consigo marcas e heranças da cultura de tantos povos como a indígena, a europeia, a africana e tantas outras, sendo necessário contemplar todo este universo para que efetivamente possamos afirmar que fazemos parte de um País democrático e de uma sociedade intercultural e igualitária.

O quadro 01, como anunciado, traz a distribuição das escolas quilombolas, por município e o número de professores e alunos por escola.

**Quadro 1 - Unidades Escolares Quilombolas e Anexos Escolares (atualizado-junho 2015)**

Unidade Escolar	Comunidade Quilombola	Município	Nro. de professores	Nro. de estudantes na U.E.E <sup>15</sup>	Nro. de estudantes no anexo
Anexo do Colégio Polivalente de Alagoinhas	Boa União	Alagoinhas	08	652	99
Anexo do Colégio Jane Assis Peixoto	Helvécia	Nova Viçosa	05	650	50
Colégio Dr. Milton Santos	Barro Preto	Jequié	24	687	-
Anexo do CEMIT – Velho Chico	Araçá/Cariacá	Bom Jesus da Lapa	02	-	13
Anexo do CEMIT – Velho Chico	Batalha	Bom Jesus da Lapa	02	-	79
Colégio Monsenhor Turíbio	Rio das Rãs	Bom Jesus da Lapa	02	-	81
Anexo do Centro Educacional de Seabra	Velame	Seabra	12	925	173
Anexo do Colégio Estadual Senhor Bonfim	Tijuacu	Senhor do Bonfim	07	1.216	109
Anexo do CEMIT – Velho Chico	Barra do Parateca	Carinhanha	04	-	21
Centro Estadual de Educação Profissional do Vale do Paraguaçu	Vila de Guai	Maragogipe	11	336	-
Colégio Estadual Eraldo Tinoco	Santiago do Iguape	Cachoeira	09	184	-
Anexo do Colégio Estadual Professora Luzia de Freitas e Silva	Lages dos Negros e Pacuí	Campo Formoso	12	840	490
Anexo do CEMIT – Velho Chico	Parateca	Malhada	03	-	176
Centro Território de Educacional Profissional do Litoral Sul	Maraú UEE	Maraú	22	431	-
Anexo do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães	Curral das Várzeas	Bom Jesus da Lapa	08	892	64
Colégio Estadual de São Tomé	São Tomé	Campo Formoso	05	184	-
Anexo do CEMIT – Irecê	Mata do Milho	João Dourado	02	-	85
Anexo do CEMIT – Irecê	Barreiros	Itaguaçu da Bahia	04	-	46
Colégio Estadual João Vilas Boas	Itaguaçu	Livramento de N. Senhora	02	743	44
Colégio Est. Onildo Raimundo Cristo	Orobó/Lucas Café	Valença		122	-

Fonte: Secretaria de Educação e Cultura do estado da Bahia através da Coordenação de Educação Para a Diversidade/CED

<sup>15</sup> U.E.E. - Unidade Escolar de Ensino

Conforme Quadro 01, no Estado da Bahia, existem 22 escolas quilombolas, distribuídas em 16 diferentes municípios, com apenas 31,82% estão dentro das comunidades reconhecidas como quilombolas. As demais são anexos em escolas fora da comunidade. Neste caso, os estudantes saem das suas localidades para buscar sua formação escolar e isto não significa que a formação esteja de acordo com o que previamente foi estabelecido como educação quilombola. Alguns alunos, inclusive, participam do Ensino à Distância (EAD) oferecido pelo Governo do Estado, assim como o número de professores considerados como preparados para atuar nestes espaços. Isso revela o quanto ainda é necessário criar medidas que ampliem este universo de escolas que atendam às comunidades quilombolas nas suas especificidades.

Percebe-se que ainda há um longo caminho a percorrer para que se atinjam as metas estabelecidas no PNE e no PEE, pois algumas ações consideradas necessárias são vistas como complexas para o seu desenvolvimento.

Mesmo assim, podemos afirmar que o Plano Nacional de Educação traz uma nova realidade quanto à questão da educação dos negros, com reflexos positivos, ao percebermos que, no Estado da Bahia, hoje há 736 comunidades certificadas pela Fundação Cultural Palmares. Também o Plano Estadual de Educação apresenta uma preocupação com a Educação Escolar Quilombola, trazendo metas e estratégias que garantam a qualidade da educação desta parcela da população que faz parte da nossa sociedade, em todas as modalidades de ensino.



## CAPÍTULO IV

### 4. EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Antes de abordar o que vem a ser Educação Escolar Quilombola, torna-se necessário compreender os termos “ Quilombo” e “Comunidade Quilombola”, para que possamos fazer uma análise reflexiva sobre o que vem a ser esta modalidade de educação básica. À medida que avançam os estudos sobre a população negra no Brasil, determinados conceitos estão sendo revistos e ampliados, na tentativa de ter reconhecido o valor da contribuição das culturas de matriz africana à cultura brasileira e compreender esta pretensão como política pública, fruto da luta legítima e justa de determinado segmento social, por sua identidade, desfazendo a ideia redutora de vitimização deste grupo que perdurou por longo tempo.

#### 4.1. O conceito de Quilombo

Diferentemente do que, por muito tempo, foi contado como história do povo negro escravizado no Brasil, é preciso compreender que ele não se constituiu, nem se comportou e se comporta como um povo submisso. A sua história foi e é marcada por muita luta e resistência à condição que lhe foi imposta desde aqueles antepassados que foram retirados de seus lugares de origem e colocados, contra a sua vontade, em “navios negreiros” para atravessar um oceano. Sabemos que muitos se rebelaram, ainda mesmo no navio, e atiraram-se ao mar, como forma de protesto e resistência ao que lhes estava sendo imposto. Na atualidade, a luta permanece, principalmente a que se refere ao direito à educação, ao trabalho e ao acesso aos demais direitos básicos, como todo e qualquer cidadão.

Aqueles que, no passado, aqui chegaram, apesar de toda a obrigação de submissão, lutaram bravamente, promovendo revoltas, recorrendo a diferentes formas de defesa e camuflagem para que sua cultura, seus hábitos e costumes fossem preservados. Como exemplo de resistência, citamos a prática da capoeira, que se configurava como uma dança, mas era uma luta; os usos; os costumes; a culinária; o uso de ervas curativas, a dança, os ritmos, a música; o culto aos seus orixás, mesmo que tomando como disfarce o culto aos

santos da igreja católica, religião oficial dos colonizadores e, especificamente, as fugas e a conseqüente formação de quilombos, talvez a mais radical forma de luta e resistência dos negros escravizados. As estratégias a que recorreram revelavam a capacidade de organização e resistência à escravização, sendo estas, formas significativas da preservação de sua história, de sua cultura e de sua ancestralidade. Como indicador maior desta organização, temos o Quilombo de Palmares.

A depender de aspectos históricos de determinado País, o conceito de quilombo varia, mas, neste estudo, será levada em consideração a origem do termo e o seu significado no Brasil. Ao longo da história, quilombo foi considerado como lugar distante de centros urbanos, isolado no meio da mata, nos ermos da caatinga, mas que hoje ganha significados diferentes nos vários territórios brasileiros.

A proposta deste texto, é fazer uma breve análise do processo de evolução do conceito de quilombo ao longo de um certo tempo histórico, refletindo sobre o que representou o quilombo no passado e o que representa hoje, quando se expressa, oficialmente, o reconhecimento político para posse das terras por grupos de moradores afrodescendentes objetivando a preservação da história e da cultura destes povos, principalmente, e até mesmo quando se preconiza a modalidade específica de educação escolar e a necessária adequação da escola que servirá à população quilombola, considerando a história, a vivência e a experiência das crianças, dos jovens e adultos moradores e pertencentes a um determinado espaço, como remanescentes de quilombos e hoje denominadas de comunidades quilombolas.

Clovis Moura (1986, p.16), historiador, revela que, em 1740, o Conselho Ultramarino, definiu quilombo como “Toda habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados e nem se achem pilões neles”. Segundo o dicionário de Cunha (1982), quilombo significa ‘valhacouto de escravos fugidos’. E, o dicionário do Brasil colonial diz que o termo se origina da língua Quimbundo, a partir do termo *Ki’lombo* que significa ‘povoação’, originário do Banto, que é uma língua africana, e significa acampamento ou fortaleza e foi usada pelos portugueses para denominar as povoações construídas por negros escravizados que fugiam de “seus senhores”. São conceitos que resumem apenas a ideia de um espaço físico habitado por negros que eram considerados como fugitivos.

Nos anos 1900, a partir da década de 30, como afirma Flávio Gomes (2006), no Brasil, muitos autores já buscavam ir além destes conceitos trazidos pelo Conselho Ultramarino e pelos dicionários da época. “[...] Utilizando as categorias empregadas por João Reis para

avaliar os estudos sobre as revoltas escravas na Bahia, podemos classificar tais interpretações em duas correntes: a Culturalista e a Materialista”. A primeira apresenta uma abordagem Culturalista que foi iniciada na década de 30, tendo como representantes Nina Rodrigues, Arthur Ramos e Edison Carneiro e a segunda, denominada Materialista, criticava fortemente a Culturalista. Este grupo esteve liderado por Clovis Moura, tendo ganho Roger Bastide como um dos adeptos desta corrente.

Segundo Flávio Gomes (2006),

**[...] para os culturalistas [...] aqueles que fugiam para os quilombos visavam a reconstituir as origens africanas da sua “cultura”. Para os materialistas [...] os quilombos significavam, em última instância, a “reação” coletiva contra a violência e os maus-tratos da escravidão.** Nessas duas correntes, o aqilombamento aparecia como um processo que se dava quase fora da sociedade escravista, posto que a escravidão era um mundo que “coisificava” socialmente o escravo. Seria no quilombo, enfim, num mundo fora da escravidão, que os escravos resistiram (cultural e materialmente) à dominação. Só **dessa maneira os escravos puderam se tornar sujeitos de sua própria história** (GOMES, 2006, p. 19, grifo nosso).

Flávio Gomes (2006) citando Arthur Ramos, revela que

[...] a comunidades de fugitivos e seus arranjos socioeconômicos tinham como objetivo fundamentalmente a recriação de “Estados africanos”, significando “uma desesperada reação à desagregação cultural que o africano sofreu com o regime da escravidão [...]” (p.11)

Ainda de acordo com Flávio Gomes (2006), Ramos “reduziu a compreensão dos quilombos ao caráter de ‘reação’ e/ou ‘adaptação’ sob o ponto de vista da cultura”, preocupando-se com a preservação das culturas negras, deixando-as longe da dominação dos padrões culturais dos senhores brancos, ao destacar o seguinte trecho:

**No Brasil, houve também uma reação, na aculturação negra, em dois casos onde o fenômeno pôde ser nitidamente observado: nas fugas negras dos quilombos e nos movimentos insurrecionais dos malês, na Bahia.** No caso dos quilombos, tivemos um fato análogo aos dos negros fugitivos das Guianas. Unindo-se representantes do mesmo grupo de cultura (bantos, no quilombo de Palmares) eles reagiram ao contato (“folga negro, branco não vem cá”, como ainda hoje cantam os negros no auto popular dos quilombos) e mantiveram as suas culturas originárias: religião, tradições sociais, linguagem, cultural material (RAMOS citado por GOMES, F., 2006 p. 11, grifo nosso).

Seguindo a linha de Arthur Ramos, temos Edison Carneiro que apresenta em seus estudos os quilombos como “ fruto de um fenômeno ‘ contra-aculturativo ’, revelando que

**[...] O movimento de fuga era, em si mesmo, uma negação da sociedade oficial, que oprimia os negros escravos, eliminando a sua língua, a sua religião, os seus estilos de vida. O quilombo, por sua vez, era uma reafirmação da cultura e do estilo de vida africanos.** O tipo de organização então dominante nos Estados africanos que, ainda que não houvesse razões, se pode dizer, com certa dose de segurança, que os negros por ele responsáveis eram em grande parte recém-vindos da África, e não negros *crioulos*, nascidos e criados no Brasil. **Os quilombos, desse modo, foram – para usar a expressão agora corrente em etnologia – um fenômeno *contra-aculturativo*, de rebeldia contra os padrões de vida impostos pela sociedade oficial e de restauração dos valores antigos** (CARNEIRO citado por GOMES, F., 2006, p. 12, grifo nosso).

Ao longo do tempo, percebe-se que

**O negro**, ao contrário do que se costuma afirmar, **nunca se submeteu pacificamente à escravidão**. De modo geral, reagiu pelos meios de que dispunha. Quando podia, [ocorria] a reação – individual ou coletiva – [dentre elas, podemos destacar] as revoltas e os quilombos que a história da escravidão registra. A maioria dos escravos, em tempo algum, conformou-se com o regime de cativo. **A fuga era frequente no comportamento do negro escravo, desde que as primeiras levas aqui chegaram. Fugiam, em grupo ou individualmente, homens, mulheres e crianças e internavam-se nos matos para formar quilombos** (LUNA, 1976, p. 16, grifo nosso).

Gomes, ainda citando Clóvis Moura, revela que “[...] só havia fugitivos e quilombolas porque existiam homens escravizados sob exploração e violência”. A ação quilombola era explicada como negação ao regime escravista. Isto revela que o escravizado, “[...] mesmo sem conscientização do processo e sem possibilidade de autoconsciência social, [...] criava barreiras defensivas ao sistema, organizava-se contra o mesmo (p.14)

A partir da década de 1970, intelectuais ligados aos movimentos sociais e movimento negro como, Abdias Nascimento, trazem um novo olhar para a definição de quilombo, representando como um espaço de afirmação da identidade étnica.

Segundo Abdias Nascimento (1994),

Durante sua trajetória, o **quilombo** serve de **símbolo que abrange conotações de resistência étnica e política**. Como instituição, **guarda características singulares do seu modelo africano**. Como prática política **apregoa ideais de emancipação de cunho liberal** que a qualquer momento de crise da nacionalidade brasileira corrige distorções impostas pelos poderes dominantes. [...] Por tudo isto, **o quilombo representa um instrumento vigoroso no processo de reconhecimento da identidade negra brasileira para uma maior autoafirmação étnica e nacional**. O fato de ter existido como brecha no sistema em que os negros estavam moralmente submetidos projeta uma esperança de que instituições semelhantes possam atuar no presente ao lado de várias outras manifestações de reforço a identidade cultural (NASCIMENTO, 1994, p.158, grifo nosso).

Em recente entrevista, Maria de Lourdes Siqueira define Quilombo como

[...] **presença positiva da resistência negra durante todo o período histórico brasileiro**. Foi Resistência ao período colonial, ao escravismo, à falta de liberdade em todos os sistemas que perpassam a sociedade brasileira, a história brasileira, a cultura nacional que é **um sistema de dominação, que tira a liberdade do negro de não reconhecimento dessa contribuição das civilizações tradicionais africanas** (grifo nosso) [...] <sup>16</sup>

Percebe-se que, na atualidade, não cabe mais o conceito de quilombo apenas como um espaço físico que reunia grupos de fugitivos, mas, principalmente, como um espaço social de luta, de poder, de resistência e afirmação política, social, econômica e autoafirmação de identidade étnica e nacional.

[...] Nesse processo, [a passagem da escravidão para o trabalho livre] é que afirmamos ter o quilombola desempenhado papel importante, não tanto pelas suas intenções ou atitudes ideológicas, mas pelo desgaste econômico e assimetria social que produzia (GOMES, 2006, p.15).

Toda história construída por estes homens e mulheres que resistiram a toda forma de opressão, escravidão, humilhação e falta de liberdade e oportunidades precisa de permanecer como elemento vivo, importante e significativo para o País, precisa de ser considerada nos sistemas educacionais como já determina a Lei nº 11.645/08 e mais recentemente a modalidade específica de educação escolar, a Educação Escolar Quilombola. “Historicamente, os quilombos foram lugares educativos da arte de sonhar, de esperar, de tornar possível um mundo cuja referência maior seja a vivência da liberdade, ainda que ela, por muitas vezes, tenha sido vivida ao nível do desejo” (NUNES, 2006, p. 154).

<sup>16</sup> Entrevista concedida ao programa Salto para o Futuro em 2012.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 8, de 20/11/2012 (MEC/CNE/CEB), define quilombos no seu artigo 3º Incisos I, II, III e suas alíneas, nos seguintes termos:

Entende-se por quilombos:

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;

II – comunidades rurais e urbanas que:

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

b) possuem os recursos ambientais necessários à sua manutenção e às reminiscências históricas que permitam perpetuar sua memória.

III – comunidades rurais e urbanas que compartilham trajetórias comuns, possuem laços de pertencimento, tradição cultural de valorização dos antepassados calcada numa história identitária comum.

## **42. Comunidades Quilombolas**

Como fruto das lutas e mobilizações acontecidas ao longo do tempo histórico e que permaneceram após a escravatura, na Constituição Federal de 1988, foi incluído um artigo 216 que faz referência direta aos quilombos.

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

I - as formas de expressão;

II - os modos de criar, fazer e viver;

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

E, no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias desta mesma Constituição consta:

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).

Hoje, na Bahia, aproximadamente 364 comunidades remanescentes de quilombos já tiveram emitidas suas respectivas certidões de auto reconhecimento, pela Fundação Cultural Palmares. Destas, 17 foram certificadas somente em 2011. A certificação é feita conforme a portaria FCP nº 98 de 2007 que, de acordo com o decreto 4.887/03, de 20 de novembro de 2003, que revogou o decreto 3912 de 10 de setembro de 2001, institui o Cadastro Geral de Remanescentes das Comunidades de Quilombos.

Para Clovis Moura (2014), “as comunidades quilombolas recebem diferentes nomeações como: ‘terras de preto’, ‘mocambos’, ‘comunidades negras rurais’”. Neste estudo, a opção será usar apenas a expressão comunidade quilombola, por compreendermos que o termo *remanescente* de quilombos, segundo o dicionário de Antonio Cunha (1982), vem do latim *remanescere* que significa parar, ficar, restar, sobrar. Se analisarmos a partir do significado da palavra remanescente, podemos compreender que estas comunidades, hoje, não estão estagnadas, pois nelas estão presentes aqueles que deram continuidade à história e cultura de um povo que viveu e cujos descendentes vivem nestas terras há mais de 500 anos.

Conforme Relatório para elaboração das Diretrizes Curriculares para Educação Quilombola, o reconhecimento legal das terras quilombolas gerou grandes discussões no sentido de melhor compreender quem seriam “remanescentes de quilombos”.

A partir de 1994, a compreensão de quilombola foi ampliada, conforme a Associação Brasileira de Antropologia (ABA). Segundo O’Dwyer (1995), citada no Relatório da professora Nilma Lino Gomes, Conselheira do Conselho Nacional de Educação e Relatora proposta das Diretrizes, para o processo de elaboração das Diretrizes curriculares para Educação Escolar Quilombola.

O termo quilombo tem assumido novos significados na literatura especializada e também para grupos, indivíduos e organizações. Vem sendo ressemantizado para designar a situação presente dos segmentos negros em regiões e contextos do Brasil. Contemporaneamente, quilombo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Não se trata de grupos isolados ou de população estritamente homogênea, nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados. Sobretudo consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e na reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de território próprio. A identidade desses grupos não se define por tamanho e número de membros, mas pela experiência vivida e as versões

compartilhadas de sua trajetória comum e da continuidade como grupo. Neste sentido, constituem grupos étnicos conceitualmente definidos pela antropologia como um tipo organizacional que confere pertencimento por meio de normas e meios empregados para indicar afiliação ou exclusão. (O'DWYER, 1995, p. 2, citada por Gomes N no Relatório para elaboração das Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola).

De acordo com o Decreto nº 4.887 de 20.11.2003, 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, especifica-se o seguinte:

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

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

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

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

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

§ 4º A autodefinição de que trata o § 1º do art. 2º deste Decreto será inscrita no Cadastro Geral junto à Fundação Cultural Palmares, que expedirá certidão respectiva na forma do regulamento.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 8, de 20/11/2012 (MEC/CNE/CEB), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, traz a seguinte definição para as comunidades quilombolas:

Artigo 4º Observado o disposto na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada pelo Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004, e no Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades

Tradicionalis, os quilombolas entendidos como povos ou comunidades tradicionais, são:

I - Grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como

tais; II - possuidores de formas próprias de organização social;

III - detentores de conhecimentos, tecnologias, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição.

IV - ocupantes e usuários de territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica.

Artigo 5º Observado o disposto no Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e no Decreto nº 6.040/2007, os territórios tradicionais são:

I - aqueles nos quais vivem as comunidades quilombolas, povos indígenas, seringueiros, castanheiros, quebradeiras de coco babaçu, ribeirinhos, faxinalenses e comunidades de fundo de pasto, dentre outros;

II – espaços necessários à reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária.

### **43. Educação Escolar Quilombola: Por quê? Para quê?**

A partir do momento em que houve o reconhecimento de comunidades quilombolas, as instituições de ensino assumem grandes desafios, uma vez que se torna necessário

[...] repensar a educação escolar e seu currículo considerando os valores, as práticas culturais e os conhecimentos produzidos pelas comunidades negras rurais e urbanas ao longo da história do nosso país. A gestão educacional e a formação de professores são indagadas a responder que tipo de escola e que tipo de educação são necessários às comunidades remanescentes de quilombos no Brasil?<sup>17</sup>

A Educação Escolar Quilombola deve ser instituída de acordo com as orientações da Câmara de Educação Nacional (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) que pontua:

1º. A construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) e da proposta curricular da escola deverá ser espaço de troca de conhecimentos e experiências e todos aqueles envolvidos na oferta dessa modalidade de educação e articulação com a comunidade local;

<sup>17</sup> Retirado do Texto referência para elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola. (2011, p.08) ([http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=8527-texto-referencia-diretrizes-curriculares-educacao-quilombola-cne2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8527-texto-referencia-diretrizes-curriculares-educacao-quilombola-cne2011-pdf&Itemid=30192))

2º. A formação Inicial e continuada dos professores com base na realidade da comunidade quilombola na qual a escola está inserida sem perder de vista a relação entre o local e o nacional;

3º. A gestão da escola deverá ser efetiva autônoma e democraticamente para que o atendimento às especificidades a essas comunidades seja um dos eixos da educação igualitária exigindo dos sistemas de ensino a garantia efetiva do direito à educação escolar quilombola.

Ainda de acordo com as orientações,

Os territórios tradicionais são espaços necessários a reprodução cultural social e econômico dos povos e comunidades tradicionais sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária artigo 3 da política nacional de desenvolvimento sustentável dos povos e comunidades tradicionais instituídas pelo decreto 6047 de fevereiro de 2007.

Para Georgina Helena Nunes (2006), “ Inaugurar caminhos para se pensar um fazer pedagógico em comunidades quilombolas passa pelo momento de reflexão e da ação, não dicotomizados, formadores de unidades que se chama práxis [...]”, uma vez que, ainda conforme a autora, o cotidiano quilombola

[...] é a emergência da práxis porque o pensar e o fazer se corporificam: na forma de visões (pensamentos, ideias) que orientam um portar-se diante do mundo; no modo de vida e mais especificamente na forma de trabalho como atividade prática que não se isola o pensar do fazer, resultando em um manter-se no mundo; enfim, como processo educativo que confere aos sujeitos um localizar-se no mundo observando as suas especificidades de raça, gênero, faixa etária e classe social.

A Educação Escolar Quilombola tem como proposta trabalhar com um currículo construído *com e para* quilombolas, portanto, precisa ter como referência a história de luta e resistência desses povos, seus usos, costumes, meios de produção e de sobrevivência, lendas, cultos, crenças, formas de relação com o outro e com a natureza, aspirações, festejos, seus hábitos alimentares, sua forma de preparar os alimentos, suas manifestações culturais, como música, dança e dos seus valores; um currículo que apresente saberes, conhecimentos e respeito às suas matrizes socioculturais, sua história e o fortalecimento da identidade étnico-racial, da cultura e linguagem dos quilombolas; além do protagonismo do movimento quilombola .

Para Georgina Helena Nunes, o que se vislumbra

[...] é que o processo educativo formal contemple a perspectiva de dar sentido aos conteúdos, à aprendizagem, ao conhecimento. Espera-se desse modo que crianças, adolescentes e jovens, na relação com a sua natureza histórica e cultural consigam portar-se, manter-se e situar-se dentro de sua comunidade, nos diversos níveis de ensino e, principalmente, na disputa por um projeto de sociedade mais justa, fraterna e plural (NUNES, 2006, p. 141).

Além disso, o Projeto Político-Pedagógico das Escolas Quilombolas, conforme art. 31, das Diretrizes Curriculares, deve ser entendido como “[...] expressão de autonomia e da identidade escolar, é primordial para a garantia de direito a uma Educação Escolar Quilombola com qualidade social”.

É preciso pensar em buscar a fala, pois

[...] A oralidade, secularmente, constitui a forma de estar no mundo para um grupo étnico que tão pouco acesso teve às chamadas ‘letras’, à educação formal, e que, nem por isso, deixa de escrever, na alma, no corpo, no espaço construído, a sua história, memória viva, força que propulsiona a assunção de sua negritude, que para D’Adesky ‘vai além da simples identificação racial. Ela não somente é uma busca de identidade enquanto forma positiva de afirmação de personalidade negra, mas também, um argumento político diante de uma relação de dominação (NUNES, 2006, p. 152).

Ações voltadas para que a população afro-brasileira, em especial, das comunidades quilombolas, ainda são necessárias e urgentes, apesar de estarmos em pleno século XXI, como definidas nos Planos Nacional e Estaduais de Educação. Algumas ações, infelizmente, ainda serão realizadas a longo prazo, outras, porém podem ser realizadas imediatamente, possibilitando a mudança que tanto desejamos, na sociedade em prol da valorização da autoestima, da cultura e da história do povo negro.

Talvez determinadas ações não sejam novas, mas o fato de ainda ser necessário o seu desenvolvimento, revela o quanto ainda é preciso evoluir no processo de ensino, seja ele público ou privado, quando se trata dos afro-brasileiros, das comunidades quilombolas e também de indígenas.

A proposta de uma educação quilombola,

[...] passa por analisarmos [de] qual concepção de educação se fala e, para tanto, é necessário que se reflita sobre o lugar onde o conhecimento vai ser concebido, sobre

quais conceitos sustentam uma proposta de educação das relações raciais, em que base didático-pedagógica práticas educativas emancipatórias serão possíveis, além das estruturas reais e necessárias para que este processo se desencadeie[...] (NUNES, 2006, p.141).

No Art. 41 da DCNGEB – Resolução CNE nº 4/2010, consta:

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 (p. 42).

Segundo Georgina Helena Nunes, “[...] Pensar em diretrizes para educar as relações étnico-raciais em comunidades quilombolas sugere que pensemos a partir das próprias comunidades quilombolas”, pois

[...] Para todo o segmento negro e para os quilombolas em especial, os vínculos entre educar e formar são ancestrais, não são atributos exclusivos de escola; ancestralidade é tudo o que antecede ao que somos, por isso nos forma. Existe um passado e um presente de populações negras que vêm se educando secularmente através de uma resistência que não é passiva, que apenas reage às diversidades, mas que é, igualmente, provocadora de reações (NUNES, 2006, p.142).

#### **44. Educação Escolar Quilombola: Perspectiva cultural, identitária e intercultural**

Trabalhar com educação escolar, implica em trabalhar com a cultura escolar e com a cultura de um determinado povo, mas quando se trata de Educação Escolar Quilombola acrescenta-se a exigência de atenção especial a uma certa identidade local coexistindo em um espaço maior de cultura territorial comum a todos. É preciso, pois, ir além da cultura territorial, é preciso pensar, principalmente, geral e especificamente, em interculturalidade diante da diversidade cultural que marca determinados espaços.

O ambiente escolar é um espaço de encontro de diferenças, de diversidades que devem ser respeitadas no seu cotidiano. Mas é necessária atenção para a relação de poder de uma

cultura sobre a outra que existe também na escola e que por muitos séculos tem sido enfrentada e questionada, pois como afirma Reinaldo Fleuri (2003),

**A própria educação, em particular a escola, tem desempenhado o papel de agenciar a relação entre culturas com poder desigual** (colonizadores x colonizados; mundo ocidental x mundo oriental; saber formal escolar x saber informal cotidiano; cultura nacional oficial x culturas locais etc.), **contribuindo para a manutenção dos saberes mais fortes contra as formas culturais que eram consideradas como limitadas, infantis, erradas, supersticiosas** (FLEURI, 2003, grifo nosso)

Ainda segundo Reinaldo Fleuri (2001),

Globalizar pode significar homogeneizar, diluindo identidades e apagando as marcas das culturas ditas inferiores, das raças, etnias, gêneros, linguagens, religiões, grupo, etc. que, segundo a lógica das narrativas hegemônicas, foram identificadas como portadoras de deficiências, inclusive de racionalidade (FLEURI, 2001, p. 45).

A noção de “cultural” de acordo com Denys Cuche (2002, p.09), é necessária para que se possa “[...] pensar a unidade da humanidade na diversidade além dos termos biológicos. Ela parece fornecer a resposta [...] à questão da diferença entre povos, uma vez que a resposta ‘racial’ está cada vez mais desacreditada” por ser inapropriada.

O termo cultura, que é polissêmico, global e plural, tem ganho grandes proporções ao longo dos anos, e, quando se trata da Educação Escolar Quilombola, torna-se fundamental uma maior discussão sobre o que denominamos interculturalidade. O reconhecimento da necessidade de uma educação que respeite a diversidade cultural, originalmente, surgiu na década de 1950, na América Latina, começando como movimento popular e posteriormente denominada “educação popular” e, nesta proposta, um nome que merece grande destaque é, sem dúvida, Paulo Freire. No Brasil, a UNESCO, em 1978, lançou a “Declaração sobre raça e sobre preconceitos raciais” nela havendo conceitos iniciais da educação intercultural.

Este documento, em seu Preâmbulo, afirma que

[...] todos os povos e todos os grupos humanos, qualquer que seja a sua composição e origem étnica, contribuem de acordo com o seu próprio gênio para o progresso das civilizações e culturas que, na sua pluralidade e em resultado da sua interpenetração, constituem o patrimônio comum da Humanidade.

E ainda, em seu Artigo 5º, afirma:

1. A cultura, enquanto obra de todos os seres humanos e patrimônio comum da Humanidade, bem como a educação no seu sentido mais amplo, oferecem aos homens e às mulheres meios cada vez mais eficazes de adaptação, permitindo-lhes não apenas afirmar que nascem iguais em dignidade e em direitos, mas também reconhecer que devem respeitar o direito de todos os grupos à sua própria identidade cultural e ao desenvolvimento da sua vida cultural própria no contexto nacional e internacional, entendendo-se que cabe a cada grupo decidir em completa liberdade sobre a manutenção e, se necessário, a adaptação ou o enriquecimento dos valores que considera essenciais à sua identidade.

E, continua

2. Os Estados, em conformidade com os seus princípios e procedimentos constitucionais, bem como todas as outras autoridades competentes e todo o pessoal docente, têm a responsabilidade de garantir que os recursos educativos de todos os países são utilizados no combate ao racismo, nomeadamente assegurando que os programas de estudo e os manuais escolares incluem considerações científicas e éticas a respeito da unidade e diversidade humanas e que não são feitas quaisquer distinções perversas relativamente a nenhum povo; garantindo a formação dos professores a fim de realizar estes objetivos; colocando os recursos do sistema de ensino à disposição de todas as pessoas sem restrição nem discriminação com base na raça; e adotando as medidas adequadas para remediar as limitações que afectam determinados grupos raciais ou étnicos no que diz respeito ao respectivo nível de educação e de vida e, em particular, para evitar que elas se transmitam às crianças.

Na década de 1990, torna-se mais evidente a preocupação com o termo diversidade que, na atualidade, vem ganhando uma grande dimensão, inclusive na educação. Através de políticas públicas educacionais e leis, vai-se tornando obrigatória a inclusão nos currículos escolares do tema diversidade, articulado, sempre que possível, com a questão de gênero, “raça” e etnia.

A Lei nº 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) aborda em um de seus capítulos, a educação dos indígenas. Em 1997, quando o governo instituiu os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, que trazem diretrizes para orientar o ensino no Brasil, referente ao ensino fundamental da 1ª à 4ª série, houve atenção à multiculturalidade e interculturalidade considerando-os entre os temas transversais, definindo-se a Pluralidade cultural como necessária para ser trabalhada com os educandos sejam eles de escola pública ou privada.

O conjunto das proposições expressas nos PCN revela

[...] a necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos.

O tema da diversidade cultural, segundo Reinaldo Fleuri (2003), foi “[...] historicamente relegada e deixada à margem das propostas políticas e práticas educativas [...]”. No Brasil, ganha visibilidade e legitimidade no espaço público, assim, surge, em 2003, a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) e são baixadas leis que valorizam as culturas afro-brasileira e indígena, Lei 10639/2003 e 11645/2008 respectivamente, que alteram a LDB, tornando obrigatório o estudo sobre estas culturas desde a Educação Básica.

A UNESCO (2002), na Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, no artigo 2º, afirma que a diversidade cultural

[...] amplia as possibilidades de escolha que se oferecem a todos; é uma das fontes do desenvolvimento, entendido não somente em termos de crescimento econômico, mas também como meio de acesso a uma existência intercultural, afetiva e espiritual satisfatória.

E acrescenta no seu artigo 4º que “A defesa da diversidade cultural [...] implica o compromisso de respeitar os direitos humanos e as liberdades fundamentais, em particular os direitos das pessoas que pertencem a minorias e dos povos autóctones”.

De acordo com o documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE), (2010),

[...] é preciso compreender **a diversidade** como a construção histórica, cultural, social e política das diferenças. Ela é construída no processo histórico-cultural do homem e da mulher, no meio social e no contexto das relações de poder. Para avançar na discussão, é importante compreender que a luta pelo reconhecimento e o **direito à diversidade** não se opõe à luta pela superação das desigualdades sociais. Pelo contrário, ela coloca em questão a forma desigual pela qual as diferenças vêm sendo historicamente tratadas na sociedade, na escola e nas políticas públicas em geral. Essa luta alerta, ainda, para o fato de que, ao desconhecer a diversidade, pode-se incorrer no erro de tratar as diferenças de forma discriminatória, aumentando ainda mais a desigualdade, que se propaga via a conjugação de relações assimétricas

de classe, étnico-raciais, gênero, diversidade religiosa, idade, orientação sexual e cidade-campo. As questões da diversidade, do trato ético e democrático das diferenças, da superação de práticas pedagógicas discriminatórias e excludentes e da justiça social se colocam para todas as instituições de educação básica e superior, independentemente da sua natureza e do seu caráter (BRASIL, CONAE, 2010, p.128, grifo do autor)

Para Homi Bhabha, citado por Eugênia Ramirez Goicoechea (p. 597),

Diversidad cultural alude a una condición necesaria de los sistemas humanos y sus entornos (también humanos), siempre multiversos. Pero diferencia cultural, se configura en su enunciación (y práctica), en conexión a un proceso/estructura de identificación que distingue a partir de determinadas tecnologías enunciativas y criterios clasificatorios, siempre inscritos en sistemas de valoraciones, legitimidades y autoridades (BHABHA, 2006, 1988, citado por Goicoechea).<sup>18</sup>

Multiculturalidade, interculturalidade, transculturalidade, pluralidade cultural, enfim são as muitas denominações que expressam a diversidade cultural no Brasil. Neste contexto, usaremos o termo interculturalidade, no quadro da discussão da sua relação com a educação, em uma perspectiva intercultural, ou seja, considerando uma educação intercultural.

Nas palavras de Reinaldo Fleuri (2001), o multiculturalismo

[...] reconhece que cada povo e cada grupo social desenvolve historicamente uma identidade e uma cultura próprias. Considera que cada cultura é válida em si mesma, na medida em que corresponde às necessidades e às opções de uma coletividade. Ao enfatizar a historicidade e o relativismo inerentes à construção das identidades culturais, o multiculturalismo permite pensar alternativas para as minorias. Mas também pode justificar a fragmentação ou a criação de guetos culturais, que reproduzem desigualdades e discriminações sociais (FLEURI, 2001, p. 48).

De acordo com Vera Candau (2010), existe uma polissemia no termo multiculturalismo, o que dificulta a sua clarificação na problemática do multiculturalismo. E, no Brasil, apresenta uma configuração própria, pois

[..] é um continente construído com uma base multicultural muito forte, onde as relações interétnicas têm sido uma constante através de toda sua história, uma

<sup>18</sup> Diversidade cultural alude a uma condição necessária dos sistemas humanos e seu entorno (também humanos), sempre diverso. A diferença cultural se configura em sua enunciação (e prática), em conexão a um processo de identificação que diferencia a partir de determinadas tecnologias enunciativas e critérios classificatórios sempre inscritos em sistemas de valorização, legitimidade e autoridade.

história dolorosa e trágica, principalmente no que diz respeito aos grupos indígenas e afrodescendentes.

A nossa formação está marcada pela eliminação física do outro ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação da sua alteridade [...] (CANDAU, 2010, P.17)

A problemática da multiculturalidade, no Brasil, coloca-nos, de modo privilegiado “[...] diante dos sujeitos históricos que foram massacrados, que souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades e lutando por seus direitos de cidadania plena na nossa sociedade, enfrentando relações de poder assimétricas, de subordinação e exclusão”, assim afirma Vera Candau (2010, p.17).

Ainda para a autora, as configurações multiculturais dependem dos contextos históricos, políticos e socioculturais que são extremamente específicos, por isso, ao apresentar o multiculturalismo sob uma perspectiva propositiva, entende-se

[...] não simplesmente como um dado da realidade, mas como uma maneira de atuar, de intervir, de transformar a dinâmica social. Trata-se de um projeto político-cultural, de um modo de se trabalhar as relações culturais numa determinada sociedade, de conceber políticas públicas na perspectiva da radicalização da democracia, assim como de construir estratégias pedagógicas nesta perspectiva (CANDAU, 2010, p.20).

Ao analisarmos a educação na perspectiva intercultural, inicialmente, compreendemos, conforme Walsh (2001, p.10-11), apud Vera Candau (2010), que a interculturalidade é

Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade;

Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença;

Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados;

Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade;

Uma meta a alcançar.

Para Vera Candau (2010, p.22), uma concepção intercultural caracteriza-se por:

1. Uma promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade;
2. Conceber as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução. Certamente cada cultura tem suas raízes, mas estas são históricas, dinâmicas. Não fixam as pessoas em determinado padrão cultural engessado.
3. Uma afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores de construção de identidades abertas, em construção permanente, o que supõe que as culturas não são “puras”.
4. Não desvincular as questões da diferença e da desigualdade presentes hoje de modo particularmente conflitivo, tanto no plano mundial quanto em cada sociedade.

Ao se falar de diferença, desigualdade e diversidade em educação, é preciso estar atento aos seus conceitos, pois segundo Eugênia Ramirez Goicoechea (2016, p. 597), existem significados diferentes para cada um desses termos. Segundo ela, "Lo diverso es algo tanto de nuestros entornos como de nosotros mismos, independientemente de quiénes o qué sea ese *nosotros*".<sup>19</sup> A autora afirma que do ponto de vista da Epistemologia Evolutiva, a diversidade é intrínseca à existência de qualquer ser vivo, à sua percepção guiada e ao estabelecimento de relações sustentáveis com seus ambientes, com os quais também estabelece padrões recursivos e similaridade.

A diversidade não assume diferença. No contexto humano, a diferença é construída a partir de certos padrões pré-estabelecidos. A diferença tem relação direta com a maneira como se produzem as relações teórico-práticas com a diversidade e o processo de legitimização e autoridade concedidos aos sistemas de referência que os fundam, orientam e regulam.

A diferença se articula no processo de alteração que não segue necessariamente a desigualdade que é resultante e representação da dominação e da distribuição social desigual do poder, da liberdade e autonomia das decisões, dos saberes, dos recursos, das oportunidades, dos meios de vida. A discrepância social, política, econômica, no entanto, é geralmente construída sobre categorizações sociais da alteração, contribuindo para substanciar e objetivá-las novamente.

Existem ainda tendência para a unificação e homogeneização de conceitos diversos na educação, nomeadamente escolar gerando problemas, pois os professores ainda desconhecem

---

<sup>19</sup> A diversidade é algo tanto do nosso meio quanto de nós mesmos, independentemente de quem quer que seja.

o verdadeiro significado de diferença confundindo-a com desigualdade e diversidade no contexto escolar. Isso traz consequências graves, principalmente, porque no desenvolvimento das atividades pedagógicas desconsideraram-se, por exemplo, as marcas identitárias, a condição social, a cultura e a história dos educandos, que certamente influi no grande índice de repetência e evasão escolar e até mesmo sobre a violência escolar, além de uma aprendizagem mecânica, como analisada por David Ausubel (1968).

Na atualidade, afirma Vera Candau (2010, p. 13),

[...] a consciência de caráter homogeneizador e monocultural da escola é cada vez mais forte, assim como a consciência da necessidade de romper com esta e construir práticas educativas em que a questão da diferença e multiculturalismo se façam cada vez mais presentes.

Por isso, ainda afirma a autora,

O que parece consensual é a necessidade de se reinventar a educação escolar para que possa oferecer espaços e tempos de ensino-aprendizagem significativos e desafiantes para os contextos sociopolíticos e culturais atuais e as inquietudes de crianças e jovens (CANDAU, 2010, p. 15).

No campo da educação, há que se fazer uma distinção entre ensino na perspectiva multicultural e na perspectiva intercultural, assim como a distinção entre os adjetivos multicultural, pluricultural, e transcultural, quando se lida com a diversidade cultural.

De acordo com Reinaldo Fleuri (1999, p. 279), “[...] os termos multi ou pluricultural indicam uma situação em que grupos culturais diferentes coexistem um ao lado do outro sem necessariamente interagir entre si”. Ainda de acordo com o mesmo autor, o termo transcultural “[...] faz referência a elementos culturais comuns, aos chamados ‘traços universais’, aos ‘valores permanentes’ nas diferentes culturas”. Nesta perspectiva, percebe-se uma semelhança nas estruturas das relações sociais ou de interpretação das diferentes culturas, sem que ocorra interação entre elas.

Para Reinaldo Fleuri (1999, p.279), multiculturalismo e interculturalismo se referem ambos aos “[...] processos históricos em que várias culturas entram em contato entre si e interagem. A diferença entre os dois termos encontra-se no modo de se conceber a relação entre estas diferentes culturas, particularmente na prática educativa”.

Quando se trata da relação intercultural, “[...] pessoas de culturas diferentes interagem, [...]. A ênfase na relação intencional entre sujeitos de diferentes culturas constitui o traço característico da relação intercultural”, conforme Vera Candau (2000, p. 55), citada por Reinaldo Fleuri (2001), “o que pressupõe opções e ações deliberadas, particularmente no campo da educação”.

Na concepção de Reinaldo Fleuri (2003, p.20), “[...] a educação intercultural assumiu a finalidade de promover a integração entre as culturas, a superação de velhos e novos racismos [...]”. Nesta perspectiva, é preciso que apareça como questão central da prática pedagógica, “[...] a visão de mundo dos sujeitos em formação, assim como a relação entre tal visão e os modelos (de conhecimento, de avaliação, de comportamento) transmitidos através de situações educativas, particularmente na escola”.

Ainda segundo Reinaldo Fleuri, intercultural é um complexo campo de debate entre as variadas concepções e propostas que enfrentam a questão da relação entre “processos identitários socioculturais diferentes, focalizando especificamente a possibilidade de respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule” (FLEURI, 2003, p. 17).

Uma educação intercultural deve promover

[...] **o reconhecimento do ‘outro’, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais.** Uma educação para a negociação cultural, que **enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas** (CANDAUI, 2010, p. 23, grifo nosso).

Segundo Maria Izabel Souza e Reinaldo Fleuri (2003, p. 71), é necessário “[...] ampliar a visão de educação intercultural, que não é apenas restrita à convivência numa escola entre sujeitos de etnias diversas”, é preciso que haja pertencimento entre diferentes grupos identificados de acordo com as gerações, a classe econômica, a etnia e a pertença regional, as condições físicas e mentais, entre outros. É preciso ser vista

[...] como um *processo* ou seja, um caminho aberto, complexo e **multidimensional**, pois envolve uma multiplicidade de fatores e de dimensões: a pessoa e o grupo social, a cultura e a religião, a língua e a alimentação, os preconceitos as expectativas (NANNI, 1998, p.55 apud FLEURI, 1999 p.280, grifo nosso).

## A educação na perspectiva intercultural impõe

[...] radicais **mudanças na organização do currículo e do planejamento escolar**. Essa abordagem **se refere a uma aprendizagem significativa, social e culturalmente situada**, que promove uma proposta dialógica e de encontro entre membros de culturas diferentes, **possibilitando atitudes que desenvolvam sentimentos positivos em relação à diversidade étnica, cultural e linguística** (PINEDA, 2009, apud SANTIAGO, AKKARI, MARQUES, 2010, grifo nosso).

Mais ainda, para a aprendizagem significativa, numa educação com perspectiva intercultural, tornam-se necessárias, conforme Reinaldo Fleuri (2001), novas estratégias de relação entre sujeitos e entre grupos diferentes que promovam a construção de identidades sociais e o reconhecimento das diferenças culturais, sustentando uma relação crítica e solidária entre elas. Além disso, é necessário que haja envolvimento direto dos atores do processo, de políticas públicas, de mudança de paradigma para se trabalhar diversidade cultural e valorização sociocultural da comunidade.

A perspectiva intercultural da educação pode não somente “[...] proporcionar meios para promover a formação da autoconsciência – e, portanto, de ‘presença’ e ação – em sujeitos que vivem em ambientes marginalizados (rurais e urbanos) [...]” como também “[...] estimular os movimentos sociais a focalizar, na própria reflexão e na própria prática, a dialética identidade/alteridade, ou seja, estimular a consciência das diferenças e das relações entre os agentes e os pontos de vista que nele se articulam [...]” (FLEURI, 2001, p. 50).

Sendo assim, a educação intercultural pode ser definida operacionalmente, como

[...] um processo multidimensional, de interação entre sujeitos de identidades culturais diferentes. Estes, através do encontro intercultural, vivem uma experiência profunda e complexa de conflito/acolhimento. **É uma oportunidade de crescimento da cultura pessoal de cada um**, na perspectiva de mudar estruturas e relações que impedem a construção de uma nova convivência civil. A educação intercultural promove inclusive a mudança do sistema escolar: defende a igualdade de oportunidades educacionais para todos, requer a formação dos educadores, estimula a reelaboração dos livros didáticos, assim como a adoção de técnicas e de instrumentos multimedias (NANNI, 1998, p.50 apud FLEURI, 1999, grifo nosso).

Não é uma tarefa fácil, pois, conforme afirma Vera Candau (2005) apud Mylene Cristina Santiago, Abdeljalil Akkari e Luciana Marques, existem alguns desafios que ainda precisam ser enfrentados como, por exemplo, resgatar os processos de construção de

identidades culturais; reconstruir a dinâmica educacional que exige mudanças na prática educativa, de modo particular na escola, pois

[...] há de [se] desenvolver processos educativos, metodologias e instrumentos pedagógicos que deem conta da complexidade das relações humanas entre indivíduos e culturas diferentes e pela necessidade de reinventar o papel e o processo de formação dos educadores (FLEURI, 2001).

além de favorecer processos de ‘empoderamento’; uma vez que o processo de “[...] discriminação institucional constrói progressivas barreiras que impedem a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, destituindo determinados grupos do direito de aprender” (AKKARI, SANTIAGO e MARQUES, 2010).

Existem outros desafios a serem enfrentados, quando se propõe uma educação intercultural “[...] em perspectiva crítica, emancipatória, que respeite e promova os direitos humanos e articule questões relativas à igualdade e à diferença [...]”, como afirma Vera Candau (2008). Estes desafios foram organizados tendo como critérios, três diferentes núcleos. O primeiro, visto como elemento fundamental, refere-se à necessidade de *desconstrução* e, para isso, é preciso “[...] penetrar no universo de preconceitos e discriminações que impregna – muitas vezes com caráter difuso, fluido e sutil – todas as relações sociais que configuram os contextos em que vivemos”; o segundo, refere-se à *articulação* “[...] articulação entre igualdade e diferença no nível das políticas educativas, assim como das práticas pedagógicas [...]” que ainda para a autora tem uma completa relação com “[...] o reconhecimento e a valorização das diferenças culturais, dos diversos saberes, práticas e a afirmação de sua relação com o direito à educação de todos/as[...]”; e o terceiro está vinculado ao *resgate* “[...] dos processos de construção das identidades culturais, tanto pessoais quanto coletivas, e que elas possam ser contadas, narradas, reconhecidas, valorizadas como parte do processo educacional [...]” (CANDAU, 2008, p. 53).

Segundo Ana Célia Silva (1995, p.47), os materiais pedagógicos “[...] têm papel fundamental na reprodução das ideologias, uma vez que expandem visões estereotipadas dos segmentos oprimidos da sociedade [...]”, incluindo o livro didático considerando que por muito tempo manteve o negro ausente de seus textos e, quando surgia, a sua rara presença era estereotipada, um fator que propiciou a fragmentação da identidade e autoestima dos afrodescendentes reforçando a condição de inferioridade não apenas através de imagens como

também da narrativa de condições subumanas apresentadas nas histórias contidas nesses livros.

Esta realidade vem se modificando, mas em processo lento, pois ainda no século XXI, reconhece-se como necessária a implantação de leis destacando a pertinência de abordar estas questões de forma justa e verídica pela escola, considerando que negros e indígenas ainda sofrem preconceito e discriminação historicamente acumulados e ainda, deixando evidente a necessidade de concretização do princípio da igualdade de oportunidades, a adoção de técnicas e de instrumentos multimediais, a formação e a requalificação dos educadores, além da reelaboração dos livros didáticos, conforme Nanni (1988, p.51-55), apud Reinaldo Fleuri.

Na prática pedagógica, aparece como principal desafio a necessidade de confrontar em diálogo modelos culturais que balizam a formação da visão de mundo dos educandos. Trata-se também de compreender as relações que tal visão estabelece com os modelos (de conhecimento, de avaliação, de comportamento) transmitidos através de situações educativas, particularmente na escola (FLEURI, 2001, p. 49). No processo de construção de identidade, considerando os diversos aspectos socioculturais, é necessário respeitar as diferenças e, ao mesmo tempo, integrá-las de tal forma que não haja anulação de um em detrimento do outro.

Para a construção de práticas pedagógicas com perspectivas interculturais, segundo Vera Candau (2010), é necessário:

1. Reconhecer nossas identidades culturais: o professor precisa promover espaços que favoreçam a tomada de consciência da construção da identidade cultural do aluno, no plano pessoal, situando-a em relação com os processos socioculturais do contexto em que vive e da história do País em que vive.

2. Identificar nossas representações dos “outros”: o educador atua como mediador na construção de relações interculturais positivas e tem como desafio promover situações que possibilitem o reconhecimento entre os diferentes, o colocar-se no lugar sociocultural do outro, promovendo processos sistemáticos de interação com “outros”, sem caricaturas, nem estereótipos.

3. Conceber a prática pedagógica como um processo de negociação cultural: trabalhar o cruzamento de culturas presentes na escola, as diferentes linguagens e expressões culturais que estão presentes e são produzidas na escola, além de favorecer experiências de produção cultural e de ampliação do horizonte cultural dos alunos, utilizando-se dos recursos disponíveis na comunidade escolar e na sociedade.

As comunidades quilombolas trazem consigo uma cultura própria, um conhecimento construído a partir da oralidade, com a contação de histórias, observação de práticas, mimetismo dos seus ancestrais, mas que, ao longo do tempo, têm sofrido interferências e influências de diversos outros povos e culturas gerando novos conhecimentos e novas perspectivas, principalmente para os mais jovens, exercendo a escola um papel fundamental neste processo.

Segundo Vera Candau (2008, p.35), os educadores e as educadoras são chamados a

[...] promover a análise das diferentes linguagens e produtos culturais, como também favorecer experiências de produção cultural e de ampliação do horizonte cultural dos alunos e alunas, aproveitando os recursos disponíveis na comunidade escolar e na sociedade.

No contexto cultural a ser estudado, tentaremos identificar e compreender características que entram na (re)construção de identidade quilombola, aquelas que são como marcas de interferências interculturais e, ao mesmo tempo, aquelas específicas e que contribuem à (re)afirmação da identidade dos sujeitos quilombolas daquele espaço.

Como afirma Muniz Sodré, (1999), identidade humana “é designar um complexo relacional que liga o sujeito a um quadro contínuo de referências, constituído de sua história individual com a do grupo onde vive”. E, de acordo com Franklin Ferreira (2004, p.47), ao falar de identidade é preciso compreender que a “identidade é uma referência em torno da qual a pessoa se constitui [...]. Sendo assim, a escola ainda não está preparada para atender quilombolas e, provavelmente, permanece como um espaço de reprodução de ideologias que não favorecem a este grupo específico no propósito de (re)construção, afirmação de identidade afro-brasileira dos educandos.

As relações entre cotidiano escolar e cultura (s) ainda constituem uma perspectiva apenas anunciada [...] e pouco trabalhada nas nossas escolas. No entanto, considero que esta perspectiva é fundamental se quisermos contribuir para que a escola seja reinventada e se afirme como um *locus* privilegiado de formação de novas identidades e mentalidades capazes de construir respostas, sempre com caráter histórico e provisório, para as grandes questões que enfrentamos hoje, tanto no plano local quanto nacional e internacional” (CANDAUI, 2010, p. 35).

Reinaldo Fleuri (1999) apresenta três fatores que tornam possível diferenciar a educação multicultural da educação intercultural:

O primeiro fator refere-se à *intencionalidade* que motiva a relação entre grupos culturais diferentes. Na educação intercultural, o educador constrói um projeto educativo intencional para promover uma relação entre pessoas de culturas diferentes, enquanto que na educação multicultural, o educador faz uma adaptação na proposta educativa, considerando que a convivência entre as culturas diferentes é apenas um processo histórico sendo necessário ter consciência para se adaptar a ele, como afirma Nanni (1998, p.30, apud FLEURI,1999).

Uma perspectiva multicultural limita-se a considerar a coabitação das diferenças culturais como um processo histórico natural, espontâneo, do qual se pode tomar consciência para se adaptar a ele. Pode-se, ao invés, falar de interculturalidade quando consideramos não apenas o processo histórico de coexistência entre as diferentes culturas, mas também a proposta de mudança e de projetualidade (NANNI, 1998, p. 30 apud FLEURI, 2001).

O segundo fator refere-se aos modos *de se entender a relação entre culturas na prática educativa*. Na educação multicultural, de modo geral, as culturas diferentes são vistas como “objetos de estudo, como matéria a ser aprendida”. Enquanto que, na perspectiva intercultural, os educadores e educandos consideram as diferentes culturas “um modo próprio de um grupo social ver e interagir com a realidade [...]”. Nesta interação, há uma contribuição para que “[...] uma pessoa ou um grupo modifique o seu horizonte de compreensão da realidade, na medida em que lhe possibilita compreender ou assumir pontos de vista ou lógicas diferentes de interpretação da realidade ou de relação social” (FLEURI, 1999).

O terceiro fator refere-se à *ênfase nos sujeitos da relação*. Na educação intercultural, a cultura não é vista de modo abstrato, há a valorização dos *sujeitos* que são produtores e mantenedores das culturas, pois existem “saberes de grupos e de pessoas históricas, das quais jamais podem ser completamente separáveis”. A educação *intercultural* busca promover “*relação entre as pessoas*, como membros de sociedades históricas, caracterizadas culturalmente de modo muito variado, nas quais são sujeitos ativos” (FLEURI, 1999). Deve existir uma relação de reciprocidade entre as pessoas, reconhecendo entre si, seus direitos; uma “relação que vai além da dimensão individual dos sujeitos e envolve suas respectivas *identidades culturais diferentes* (FLEURI, 2001).

A estes fatores, acrescenta-se a ideia de Vera Candau (2008), ao afirmar que

**[...]a perspectiva intercultural quer promover uma educação para o reconhecimento do outro, o diálogo entre os diferentes grupos socioculturais**  
[...] A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade (CANDAUI, 2008, p.52, grifo nosso).

Existe, portanto, “[...] um longo caminho a ser traçado para alcançarmos práticas discursivas e atitudinais que integrem um caráter intercultural em nossas instituições educacionais e na sociedade como um todo [...]” (CANDAUI, 2005, apud AKKARI, SANTIAGO, MARQUES, 2010).

Tendo em conta este embasamento teórico, despertou nosso interesse investigar uma prática pedagógica levada a cabo nos últimos anos, enquanto tentativa de mudança de paradigma, numa escola estadual situada na comunidade de Santiago de Iguape, sob a responsabilidade de uma determinada educadora. Provavelmente, por já ter atingido um estágio de articulação, conforme a teoria da negrisciência, proposta por William E. Cross Jr. (1991), está buscando trilhar o caminho da superação das diferenças, que possibilite a formação crítica do cidadão, a partir da perspectiva de que democraticamente há, em nossa sociedade, o encontro de diferentes culturas que são individuais e/ou coletivas, reconhecendo, na própria diversidade, a oportunidade de (re)construção da unidade de identidade e da valorização de uma cultura que historicamente tem sido desconsiderada, conquanto fortemente presente, e que muito contribui e continua contribuindo para a construção da cultura local, baiana e brasileira.

## CAPÍTULO V

### 5. CURRÍCULO E (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE QUILOMBOLA

A construção deste capítulo sobre Currículo e (Re)Construção de identidade quilombola não foi uma tarefa simples, porque, neste momento como pesquisadora, tentávamos encontrar o como construí-lo, o melhor caminho para estabelecer esta relação de forma consistente. A proposta era associar o tema Identidade Negra/Identidade Quilombola ao Currículo Escolar, mas necessariamente deveríamos analisar, pelo menos algumas das diferentes correntes da teoria de Currículo. Optamos, então, por tentar conceber o Currículo Escolar como um caminho possível e mesmo desejável para ensejar as mudanças preconizadas pela Lei nº 11.645/08, combinada e em harmonia com o Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005/2004 e com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprovada em 2017 (Resolução CNE/CP Nº04/10).

O objetivo foi propiciar uma reflexão sobre Currículo Escolar a partir de diferentes conceitos trazidos por alguns autores, com vistas a uma melhor compreensão da importância de um percurso escolar que propicia a promoção de (re)construção de identidade; (re)construção de identidade de escolares como quilombolas. Tratava-se de adolescentes e jovens, de uma comunidade reconhecida legalmente como quilombola, que frequentam uma escola localizada em espaço quilombola. Em princípio, a escola deve possuir um Projeto Político Pedagógico (PPP) que atenda as Diretrizes para a Educação Escolar Quilombola, pois está reconhecida pela Secretaria Estadual de Educação como Escola Quilombola.

Um reforço para manter de pé o que começávamos a pensar como possibilidade do currículo, de fato, poder contribuir à (re)construção de identidade de adolescentes e jovens como quilombolas nos veio em um trecho do texto “Um olhar etnográfico sobre o currículo”, proposto por Jesus Maria Sousa (2017), que afirma:

Quando eu escrevi, em 2003, na *Revista Europeia de Etnografia da Educação*, que **‘um Currículo politicamente consciente e aberto à diversidade cultural requer um professor etnograficamente atento’** (SOUSA, 2003, p.120), quis eu dizer, e ainda estou convencida, que **o professor deve ser um pesquisador que tome a iniciativa da construção do Currículo, tendo uma base sólida de conhecimento**

**do meio em que atua.** E como ele pode se aproximar desse meio, senão pela etnografia? (SOUSA, 2017a, p. 25-26, grifo nosso).

Havia, pois, vislumbrada também por outrem, a possibilidade de termos um “currículo aberto à diversidade”, mas a condição é que o professor tenha “uma base sólida de conhecimento do meio em que atua”, consciência do que é ser Quilombola, das pessoas, como vivem e sobrevivem na área em que está localizada a sua escola, sua história e cultura. Um dos obstáculos, sabemos, é que ainda não há professores quilombolas suficientes que assumam os espaços de ensino, pois trata-se de escolas públicas estaduais que admitem professores através de concursos públicos podendo ser, portanto, professores que não moram nas comunidades, que trabalham com livros didáticos que não abordam esta realidade ou, quando a abordam, tratam-na de forma descontextualizada ou mesmo diferente da realidade daqueles e daquelas adolescentes e jovens que da escola fazem parte.

Nesta perspectiva, há de ser considerado como material curricular o saber popular sobre coisas, fenômenos, vida, ambiente, situações, enfim sobre tudo. A comunidade, sua população, especificamente os “Mais velhos” são fontes de informação, de conhecimento e de sabedoria quando se trata da história e da cultura da região, do que é ser quilombola e sobre o fazer quilombola, e, usar elementos da realidade, é um imperativo. O trabalho do professor pode não resultar em uma ‘aprendizagem significativa’, como denominada por David Ausubel, isto é, não atingir o êxito esperado, se a informação não fizer sentido para o aluno, mas, quando o conhecimento escolar se propõe, conforme indicado para a Educação Escolar Quilombola, a buscar ancoragem, dialogar com o saber que o aluno já construiu, mesmo do âmbito popular, das vivências fora da escola, da realidade da comunidade, a construção da aprendizagem formal pelos estudantes será ‘significativa’, porque as informações ganharão sentido, conectando-se a algo que o aluno já conhece.

O Projeto Político e Pedagógico (PPP) da Educação Escolar Quilombola, segundo o texto referência para elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola,

[...] diz respeito ao planejamento, o qual é mais do que uma ação técnica. Ela é, antes de tudo, política. Portanto, o PPP das escolas localizadas em comunidades quilombolas e que atendam a essa parcela da população deverá ser uma proposta ‘transgressora’, **que induza um currículo também transgressor, que rompa com práticas inflexíveis, com os tempos e espaços escolares rígidos na relação entre o ensinar e o aprender, com a visão estereotipada e preconceituosa sobre a cultura de matriz africana e o povo negro no Brasil.** Deverá ainda tematizar e

estudar de forma profunda e conceitualmente competente as questões do racismo, os conflitos em relação à terra, a importância do território, a cultura, o trabalho, a memória e a oralidade (BRASIL, 2011, p. 30 – grifo nosso).

Trabalhar na perspectiva quilombola requer a construção de um Currículo que possibilite ao aluno aprender aquilo que ele possa identificar como pertencente ao seu espaço de vida, sua comunidade, isto quer dizer que o professor deve ensinar aquilo que o aluno possa conectar a algo que já conhece, mesmo que sem profundidade ou extensão e desafiando-o a buscar mais conhecimento sobre objetos específicos e que possam ganhar sentido para o estudante. O caminho propício para vencer este desafio está na pesquisa da realidade do aluno.

A Escola não pode, por isso, silenciar as vozes que lhe pareçam dissonantes do discurso culturalmente padronizado, uma vez que não opera no vazio. Não vale a pena pretender unificá-la de maneira abstracta e formal, quando ela se realiza num mundo profundamente diverso. É por isso que penso que os que ensinam terão de ter consciência de que os que aprendem são, tal como eles próprios, seres sociais portadores de um mundo muito especial de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos adquiridos lá fora e que importa contemplar (SOUSA, 2000, p.3-4).

Sabe-se que a validação do conhecimento depende de cada aluno e da comunidade escolar em que está inserido. Assim, há conhecimentos que têm significado, sentido para uma determinada escola ou mesmo para uma faixa etária e não para outro espaço escolar ou faixa etária, porque variam o interesse e/ou a importância do que a escola pretende que seja aprendido. É preciso saber utilizar os saberes populares de cada espaço específico para ancorar o saber escolar, pois há conhecimentos que são próprios de cada grupo cultural, comunidade e não estão registrados nos livros didáticos. Por isso, é preciso que sejam pesquisados pela escola, pelos professores e compartilhados com a comunidade escolar, pois, conforme o texto referência para elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola,

[...] ao dialogar e incorporar os conhecimentos da realidade local dos quilombolas em diálogo com o global, **o currículo terá como eixo principal: o trabalho, a cultura, a oralidade, a memória, as lutas pela terra e pelo território e pelo desenvolvimento sustentável dessas comunidades.** Significa que a orientação de todas as disciplinas que deverão dialogar transdisciplinarmente entre si deverá ser a vivência sócio-histórica dos conhecimentos e aprendizagens construídos no ‘fazer quilombola’ (BRASIL, 2011, p. 32 - grifo nosso).

A partir da compreensão da necessidade do desenvolvimento de uma educação intercultural em escola de área reconhecida como quilombola, verifica-se, como imperativo, ser um Currículo que melhor atenda, especificamente, a esta comunidade. Portanto, a proposta deste capítulo não é aprofundar a discussão sobre Currículo, mas obter um encontro de ideias que permitam compreender a sua importância para propiciar a (re)construção de identidade de adolescentes e jovens negros que estudam em escola hoje reconhecida pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia como quilombola e residem naquela comunidade, para que, então, possamos compreender o significado de trabalhar a identidade quilombola como conteúdo e compromisso curricular e tentar compreender como viabilizar a participação da escola na construção de identidade de escolares como quilombolas.

Segundo Rosania Amorim (2013),

A questão da raça, da etnia, da pluralidade étnica, cultural e social que existe no espaço escolar precisam fazer parte das discussões do processo de ensino-aprendizagem devendo ser incluído no currículo de forma consciente fazendo com que a prática pedagógica seja desenvolvida em prol de uma crescente conscientização de todos que estão envolvidos na comunidade escolar, de uma unidade existente na diversidade (AMORIM, 2013, p.22).

Mas, considerando que a interculturalidade

[...] fortalece a construção de identidades dinâmicas, abertas e plurais, assim como questiona uma visão essencializada de sua constituição. Potencializa os processos de empoderamento, principalmente de sujeitos e atores inferiorizados e subalternizados, e a construção da autoestima, assim como estimula os processos de construção da autonomia num horizonte de emancipação social, de construção de sociedades onde sejam possíveis relações igualitárias entre diferentes sujeitos e atores socioculturais (CANDAUI, 2012, p.245).

E que a educação intercultural,

[...] é concebida hoje como um elemento fundamental na construção de sistemas educativos e sociedades que se comprometem com a construção democrática, a equidade e o reconhecimento dos diferentes grupos socioculturais que os integram (CANDAUI, 2012, p.242).

Considerando a comunidade de Santiago do Iguape um espaço intercultural, o seu currículo deve ser intercultural, sendo necessário compreender “a questão da raça e da etnia não simplesmente como um ‘tema transversal’, por ser ela uma questão central de conhecimento, poder e identidade” (SILVA. T.T, 2009, p.102.). Então é preciso pensar qual o Currículo que queremos e que devemos construir quando se almeja uma educação comprometida com a (re)construção da identidade, tendo por base a realidade sócio-histórica-cultural, vivida pelos alunos.

Nesta busca, Jesus Maria Sousa (2017, p.24) questiona,

Quem tem o poder de dizer o que é socialmente relevante para se ensinar na escola? Quem decide isso? De que classe social são aqueles que tomam as decisões? Quão longe se encontram os alunos das classes populares em termos de linguagem, cultura e conhecimento? Qual é o objetivo principal do Currículo? Esbater ou acentuar ainda mais as diferenças sociais? Culpar alguns alunos pela sua capacidade de atingir o nível de colegas de patamares sociais mais elevados? (SOUSA, 2017a, p.24)

E Tomaz Tadeu da Silva (2009) traz outros questionamentos:

Quais são os mecanismos de construção das identidades nacionais, raciais, étnicas? Como a construção da identidade e da diferença está vinculada a relação de poder? Como a identidade tornou-se a referência invisível, através da qual se constroem as outras identidades como subordinadas? Quais os mecanismos institucionais responsáveis pela manutenção da posição subordinada de certos grupos étnicos e raciais? (SILVA, T.T., 2009, p.102)

Então, encontrar respostas para estas perguntas é um dos caminhos para que se possa construir um Currículo que atenda às necessidades da diversidade cultural existente entre os mais diferentes alunos que compõem uma escola, uma sala de aula, quaisquer que sejam e, em especial, uma escola e uma classe quilombola, uma vez que

[...] Não é mais possível permanecer indiferente à diversidade social, econômica, étnica e religiosa da atual escola de massas, cada vez mais marcada pelos fenômenos da mobilidade, característicos da atual era da globalização, como a migração, o turismo, as parcerias internacionais e os intercâmbios (SOUSA, 2017a, p. 25).

Assim, declara Jesus Maria Sousa (2017) e a esta afirmação impõe-se a consciência de que não é mais possível a escola e os professores, especificamente, no Brasil, permanecerem indiferentes à história dos indígenas, dos ciganos, dos africanos, dos afrobrasileiros em especial dos quilombolas e tantos outros povos que fizeram e fazem parte da construção deste País. Por conseguinte, não apenas a história precisa ser completada e fortalecida, mas também a construção das identidades e as muitas e presentes contribuições culturais que ainda permanecem relegadas à negação e/ou à minimização das suas importâncias.

Citando Franz Boas (1858-1942), Jesus Maria Sousa (2017) afirma que o referido autor rompeu com “a visão evolucionista que considerava as culturas da sociedade não-caucasianas como inferiores, argumentando que toda cultura, independentemente do seu espaço geográfico, tem uma história particular que é preciso descobrir [...]”. Como então descobrir esta história, senão através de um Currículo construído em perspectiva intercultural?

É preciso estar atento a Tomaz Tadeu da Silva (2009), referindo-se à “justiça curricular”, quando afirma que

[...] a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao Currículo hegemônico existente, como nas reivindicações educacionais progressistas anteriores. A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente. Não haverá ‘justiça curricular’, para usar uma expressão de Robert Connel, se o cânon curricular não for modificado para refletir sobre as formas pelas quais a diferença é produzida por relações sociais de assimetria (SILVA, T.T., 2009, p.90).

É preciso, cada vez mais

[...] olhar para o Currículo, numa abordagem micro, penetrando no mundo dos alunos, enquanto sujeito fenomenológicos, com as suas histórias, origens e referências culturais próprias, isto é, olhar para o Currículo como uma prática real de construção social de identidades (SOUSA, 2017a, p.25).

Portanto, a proposta curricular deve incorporar

[...] **conhecimentos da cultura local, levando em conta a troca de saberes (conjunto de experiências culturais, senso comum, comportamentos, valores, atitudes, em outras palavras, todo conhecimento adquirido pelo estudante nas suas relações com a família e com a sociedade em movimento), articulado ao conhecimento escolar sem hierarquização.** Os valores, as tradições, os saberes, a

cultura *a ser* apreciados no currículo escolar não serão apenas aqueles considerados locais. A Educação Escolar Quilombola é um dos lugares primordiais para se organizar o currículo, tendo com eixo uma constelação de saberes que circulam, dialogam e indagam a vida social (BRASIL, 2011, p.32).

### 5.1. Conceitos de currículo

O currículo é lugar, espaço, território.

O currículo é relação de poder.

O currículo é trajetória, viagem, percurso.

O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade.

O currículo é texto, discurso, documento.

O currículo é documento de identidade.<sup>20</sup>

Diversos são os autores que buscam conceituar currículo. Segundo o dicionário etimológico, currículo significa o ‘ato de correr’, atalho, corte (1899), vem do latim *Curriculum*. Currículo deve ser visto como “local de transmissão de uma cultura incontestada e unitária e não como um campo de imposições” (BOURDIEU, 1979 apud MOREIRA, A.F.; SILVA, T.T., 2005, p.27).

É preciso lembrar que

[...] O currículo há muito que não é aquela área simplesmente técnica, atórica e apolítica, encarregada de organizar o conhecimento escolar, da mesma forma que não é aquele instrumento puro e neutro, despojado de intenções sociais, que procurava estudar os melhores procedimentos, métodos e técnicas de bem ensinar [...] (SOUSA, 2000, p.2).

São muitos os conceitos de currículo e, além dos já citados, destacamos alguns outros que nos parecem mais de acordo com este nosso estudo.

- O currículo é **um terreno de produção e de política cultural**, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão (MOREIRA E SILVA, 1997, p.28 – grifo nosso).

<sup>20</sup> Silva, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo.

- O currículo é a **ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação**; entre o conhecimento e a cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições (GIMENO SACRISTAN, 1999, p.61 – grifo nosso).
- O currículo é **um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder**, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, **currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais** (SILVA, p.23, 1996 – grifo nosso).
- O currículo aparece, assim, **como o conjunto de objetivos de aprendizagem selecionados que devem dar lugar à criação de experiências apropriadas que tenham efeitos cumulativos avaliáveis**, de modo que se possa manter o sistema numa revisão constante, para que nele se operem as oportunas reacomações (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.46 – grifo nosso).
- Apesar de **o currículo**, almejar em termos ideais, propósitos educativos e pedagógicos, estes só **são plenamente vividos na experiência da vida, que integra sem dúvida a escola, mas que vai muito além dela**: são as brincadeiras e os jogos infantis, os debates e as tertúlias de café, as leituras, os filmes e as músicas partilhadas, experiências vividas a sós, ou com um par mais próximo, nos seus grupos de amigos ou em equipas desportivas, no seio da família, na igreja, no trabalho, no lazer, isto é, **referimo-nos a uma infinidade de atividades que não deixam de ser educativas e pedagógica, quando existe uma intencionalidade consciente** (deixemos passar o pleonasma) (SOUSA, 2017b, p.18 - grifo nosso).
- O currículo oculto é **constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes** [...] o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações (SILVA, 2009 - grifo nosso).

Por fim, Jesus Maria Sousa (2013) nos observa:

- [...] na determinação do currículo, pelas teorias críticas e pós-críticas, vieram colocar a nu a própria escola, expondo-a a um ataque cerrado por parte das elites intelectuais. Mas há o risco de as análises filosóficas, sociológicas e mesmo de dentro do currículo, **ao encararem a escola e o próprio currículo como causadores de discriminação social (cultural, racial, religiosa, sexual...)** poderem levar a que os intelectuais do currículo, por uma questão de sobrevivência da área busquem outros objetos de investigação que não tenham a ver com a escola, qual fenômeno de *brand stretching* (SOUSA, 2013, p. 04 - grifo nosso).

Buscando uma síntese das ideias de Antônio Flávio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva (1997), José Gimeno Sacristán (1999, 2000), Tomaz Tadeu da Silva (1996, 2009) e Jesus Maria Sousa (2000, 2013, 2017a, 2017b) pode-se afirmar que **Currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados**. O currículo corporifica relações sociais, é um terreno de produção e de política cultural; é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder; aparece como o conjunto de objetivos de aprendizagem selecionados que devem dar lugar à criação de experiências apropriadas.

Portanto, **não há mais espaço na atualidade para se considerar a escola e o próprio currículo como causadores de discriminação social, cultural, racial, religiosa**, e eles só são plenamente vividos na experiência da vida, que integra sem dúvida a escola, mas que vai muito além dela [...], referimo-nos a uma infinidade de atividades que não deixam de ser educativas e pedagógicas quando existe uma intencionalidade consciente.

Se o currículo oculto é **constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes** [...], precisamos dar voz e vez a este currículo para que tenhamos uma aprendizagem pautada em valores, anseios e necessidades de cada comunidade, para que, na diversidade dos hábitos, costumes e culturas, haja unidade, no que diz respeito à formação de identidades inclusive a quilombola.

O professor não pode deixar de considerar a realidade em que o aluno está inserido, por isso, confirmando o trecho de Jesus Maria Sousa (2017a) citado no início deste capítulo, aqui é apresentada a sua justificativa, pois ainda segundo Jesus Maria Sousa (2017a), o professor, assim como o etnógrafo,

1. [...] **não pode abstrair-se da sua subjetividade**; pelo contrário, deve tirar partido desse autoconhecimento, para entrar no mundo do “outro”. **Deve começar por questionar sua própria identidade**: Quem sou eu? Por que estou aqui? O que esta turma significa para mim? [...]
  
2. [...] está vocacionado a relacionar-se com o ‘outro’, a tentar compreender o que o ‘outro’ pensa, a partir dos referentes que o “outro” tem. **Os alunos, as turmas e as escolas são comunidades vivas de construção de significados pela interação social, que ele procurará captar, de maneira a integrá-los no próprio Currículo** [...]
  
3. [...] não pode ir para campo de observação com hipóteses formuladas à partida, baseadas em referentes que são apenas seus. **É preciso que ele [o professor] compreenda a estrutura e a essência das experiências de ‘um’ grupo de pessoas, os seus alunos, os seus colegas, mas do ponto de vista desse grupo. Para isso tem de eliminar os seus próprios preconceitos e descrever a “estrutura profunda” dos fenómenos, para chegar aos significados simbólicos [...]** (SOUSA, 2017a - grifo nosso).

Existem hoje grandes desafios a serem enfrentados na construção de um Currículo que reconheça a importância de tratar a diversidade de identidades dos educandos na sua individualidade. Até porque não basta a construção teórica, pois muitos estudiosos têm abordado esta discussão. É necessário que haja também planejamento, execução, acompanhamento e avaliação para que o currículo funcione de maneira significativa frente às exigências e dinâmicas do mundo atual.

A escola como espaço de múltiplas diferenças, de grande diversidade e heterogeneidade, tanto de educandos quanto de professores requer pensar na unidade das diversas áreas do conhecimento, entre si e com o conhecimento popular, a fim de eliminar as barreiras que impedem a integração entre o cotidiano da vida escolar do educando, o seu cotidiano na comunidade em que está inserido e as exigências do mundo mais amplo em cada etapa sócio histórica. Como afirma Jesus Maria Sousa (2000, p.2), “[...] o currículo tem a responsabilidade de promover educacionalmente todos os alunos, fornecendo a cada um o mesmo tipo de ferramenta mental para crescer”.

Comungando com o que diz Jesus Maria Sousa (2017b), devemos e

[...] Estamos a pensar na pedagogia que pode e deve acontecer na escola, é certo, mas que extravasa essencialmente os seus muros, acontecendo num mundo real, na vida vivida de todos os dias, sem prescrições ou regras a seguir, numa transação de conhecimento, onde todos aprendem uns com os outros. Não são atividades

extracurriculares que podem ter lugar fora da escola, pois essas realizam-se sempre sob a sua supervisão. Evocamos, pelo contrário, todas as situações de educação não-formal, onde um grupo de pessoas se reúne por iniciativa própria, estando automotivadas para, em comunhão, aprenderem algo que seja determinante nas suas vidas: uma pedagogia não só preocupada com o conhecimento de factos, princípios e teorias, mas acima de tudo com o autoconhecimento que valoriza a história pessoal de cada um, que faz apelo ao resgate da identidade dos mais frágeis, no respeito por si (o Self) e pelo outro, que aguça o sentido crítico e estimula a criatividade e a tomada de decisões, ou seja, uma pedagogia no sentido político que lhe confere Paulo Freire quando afirma que ‘o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade e sua insubmissão (FREIRE,2010, p.26)’ (SOUSA,2017b, p.19).

Quando em 2003, foi sancionada a Lei 10639/03, posteriormente alterada, em 2008, pela Lei 11.645/08, tornou-se fundamental à escola direccionar-se para a construção de um currículo que atenda às necessidades da comunidade em que a escola está inserida, devendo abordar a história dos povos africanos e indígenas em uma perspectiva que vá além das datas comemorativas referentes aos povos indígenas e africanos no Brasil. Estas datas que sempre foram consideradas, mas não com os devidos enfoques e, mesmo com o surgimento de Leis específicas que orientam sobre os seus estudos, ainda são abordadas pelo viés folclórico, principalmente nas escolas do Ensino Fundamental.

Como exemplos, podemos citar o dia 19 de abril, quando se comemora o dia do índio; 13 de maio, que faz referência à abolição da escravatura; 18 de agosto, dia do folclore, quando se percebe que há uma forte tendência, não somente nas escolas do Ensino Fundamental, a vestirem os alunos de “baianas”, “capoeiristas”, “índios”... sem que haja qualquer reflexão sobre a importância destas datas e destes personagens para a história e para a formação cultural, econômica e política do Brasil.

No Ensino Médio, nestas datas, há apresentações de capoeira e danças típicas das várias culturas sem que ocorra, na maioria das vezes, uma reflexão sobre o significado de cada um destes costumes. A data dita comemorativa mais recente é o 20 de novembro, reconhecido como dia da Consciência Negra, considerada, em alguns Estados como feriado e, em outros não (como é o caso da Bahia). Esta foi a data escolhida, por ser o dia da morte de Zumbi, grande líder do Quilombo de Palmares, em Alagoas, mas ainda não há, na maioria das escolas, um trabalho curricular de conscientização do que pode e deve ser “Consciência Negra”.

É necessário que se considere o que afirma Jesus Maria Sousa (2017a), isto é, que

[...] **O Currículo [deve e] começa agora a ser visto** já não com um olhar ingênuo, mas **como o núcleo duro do processo institucionalizado de educação, em que as relações de poder se cruzam tendo em vista a formação de identidades sociais.** Uma coisa é encarar o Currículo como uma proposta política e pedagógica ao nível das intenções, envolvendo assim uma macro-análise da política educativa (através da legislação, dos discursos dos políticos e da sua implementação) decidida pelos que estão no poder, outra coisa é olhar para o Currículo, numa abordagem micro, penetrando no mundo dos alunos, enquanto sujeitos fenomenológicos, com as suas histórias, origens e referências culturais próprias, isto é, **olhar para o Currículo como uma prática real de construção de identidades** (SOUSA, 2017a, p.25, grifo nosso).

## **5.2. Currículo intercultural: identidade cultural quilombola em permanente processo de (re)construção no espaço escolar**

Qual o caminho a ser adotado pelas escolas para que se tenha o **“Currículo como uma prática real de construção de identidades?”** (SOUSA, 2017, p.25) e, no caso em estudo, considerando o processo intercultural vivido por educandos de comunidades quilombolas? Apontar um possível caminho para responder este questionamento é a proposta deste texto intitulado (re)construção de identidade quilombola, assim como refletir sobre o processo de participação significativa da escola.

Neste momento, consideramos ser necessária a compreensão do significado de algumas palavras para entendimento da proposta deste texto. Construção ou reconstrução? Segundo o dicionário etimológico de Antonio Cunha (1982), o termo construção significa *‘ato, modo, efeito ou arte de construir’* e vem do latim *constructiōn –onis’*. Verbo que significa *‘estruturar, edificar, fabricar’*. Ao acrescentarmos o prefixo *re-* segundo o mesmo autor, este traz o sentido de *(i) volta, retorno, regresso; (ii) oposição*. Estes então serão os significados das palavras construção e reconstrução ao longo deste texto.

A população moradora das comunidades reconhecidas como áreas remanescentes de quilombo, identificada como quilombola, vive hoje o processo de (re)construção, de (re)estruturação ou retomada, retorno consciente de suas identidades? Percebe-se que isso atende à necessidade de afirmação da identidade quilombola que, passando por um processo de interculturalidade, encontrou novos significados para seus caracteres, agregando valores ou ressignificando-os, mudando hábitos e alterando, construindo novos conhecimentos sobre si mesmos e sobre a comunidade em que vive. Portanto, trabalharemos na perspectiva de que ocorre e é possível a escola colaborar na (re)construção de identidade cultural e étnica quilombola de adolescentes e jovens escolares, pois estão em constante (des)construção,

(re)construção, construção, afinal, todos vivem o processo de globalização, que, para Stuart Hall (2015, p.43), “[...] é a compressão dos horizontes espaço-tempo e a criação de um mundo de instantaneidade e superficialidade”, e tudo se movimenta de forma muito rápida e instantânea, pois quando se trata de identidade, Zygmunt Bauman (2005) afirma:

Tornamo-nos consciente de que o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade”. Em outras palavras, a ideia de “ter uma identidade” não vai ocorrer às pessoas enquanto o “pertencimento” continua sendo seu destino, uma condição sem alternativa. Só começarão a ter essa ideia na forma de uma tarefa a ser realizada, e realizada vezes e vezes sem conta, e não de uma só tacada (BAUMAN,2005, p.17 e 18).

Se não há solidez na identidade, isto quer dizer que se faz necessário refletir a experiência e a importância dos elementos constitutivos da identidade cultural tais como: os usos e costumes, as manifestações artísticas, a religião, a música, a dança, a gastronomia, a linguagem utilizada por seu povo, a história da comunidade e a história de vida de cada um dos moradores.

Para Jorge Larrain (2003, p.33),

La construcción de identidad es así un proceso al mismo tiempo cultural, material y social. Cultural, porque los individuos se definen a sí mismos en términos de ciertas categorías compartidas, cuyo significado está culturalmente definido [...]. Es material en cuanto los seres humanos proyectan simbólicamente su sí mismo, sus propias cualidades en cosas materiales, partiendo por su propio cuerpo; [...]. Es también un proceso social, porque la identidad implica una referencia a los “otros” en dos sentidos. Primero, los otros son aquellos cuyas opiniones acerca de nosotros internalizamos, cuyas expectativas se transforman en nuestras propias auto-expectativas. Pero también son aquellos con respecto a los cuales queremos diferenciarnos.<sup>21</sup>

Nesta afirmação, compreendemos que a identidade vai se formando a partir da cultura de um povo, da sua relação com o outro em alguns casos; a partir de um processo intercultural vivido na comunidade, uma vez que este outro sempre traz um referencial, uma marca

<sup>21</sup> A construção da identidade é, portanto, um processo ao mesmo tempo cultural, material e social. Cultural, porque os indivíduos se definem em termos de certas categorias compartilhadas, cujo significado é culturalmente definido [...]. É material como os seres humanos simbolicamente projetam a si mesmos, suas próprias qualidades em coisas materiais, a partir de seu próprio corpo; [...] É também um processo social, porque a identidade implica uma referência aos "outros" em dois sentidos. Primeiro, os outros são aqueles cujas opiniões sobre nós internalizamos, cujas expectativas se transformam em nossas próprias expectativas. Mas eles também são aqueles com os quais queremos nos diferenciar.

constitutiva que determina o seu modo de ser e estar no mundo em que vive. Identidade “[...] é, assim o caráter do que se diz ‘um’, embora seja ‘dois’ ou ‘outro’, por forma e efeito. Identificação designa modernamente o processo constitutivo por introjeção, de uma identidade estruturada” (MUNIZ SODRÉ, 1999, p.33).

Para Jorge Larrain, a identidade

[...] es la capacidad de considerar-se a uno mismo como objeto y en ese proceso ir construyendo una narrativa sobre sí mismo. Pero esta capacidad sólo se adquiere en un proceso de relaciones sociales mediadas por los símbolos. La identidad es un proyecto simbólico que el individuo va construyendo<sup>22</sup> (LARRAIN, 2003, p.32).

Para Nilma Lina Gomes (2002), a identidade negra é

[...] uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflito e de diálogos. Ela implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Um olhar que quando confrontado como do outro, volta-se sobre si mesmo, pois só o outro interpela a nossa própria identidade (GOMES, 2002, p. 39).

Uma indagação pertinente é: Por que um currículo intercultural e uma identidade cultural? Esclarecemos que Cultura é um termo que tem sua origem no latim. Inicialmente era definido como ‘*o cuidado dispensado ao campo ou ao gado*’, tendo surgido no final do século XIII para designar uma parcela de terra cultivada. Cuche (2002) afirma que, no final do século XVIII, o termo cultura passa a ser utilizado para designar apenas a ‘*formação*’, a ‘*educação do espírito*’. Mais recentemente, passou a ter um conceito relativista, tendo como precursor, Johann Gottfried Herder (1744 - 1803) e o antropólogo, Edward Burnet Tylor (1832-1917), como precursor de um conceito científico.

De acordo com Denys Cuche (2002, p.09),

A noção de cultura [...] é necessária [...] para pensar a unidade da humanidade na diversidade além dos termos biológicos. Ela parece fornecer a resposta [...] à questão da diferença entre povos, uma vez que a resposta ‘racial’ está cada vez mais desacreditada.

<sup>22</sup> [...] é a capacidade de se considerar como objeto e nesse processo construir uma narrativa sobre si mesmo. Mas essa capacidade só é adquirida em um processo de relações sociais mediado por símbolos. Identidade é um projeto simbólico que o indivíduo está construindo (LARRAIN, 2003, p.32).

Mas, para Milton Santos (2000), o conceito de Cultura

[...] está intimamente ligado às expressões da autenticidade, da integridade e da liberdade. Ela é uma manifestação coletiva que reúne heranças do passado, modo de ser do presente e aspirações, isto é, o delineamento do futuro desejado. Por isso mesmo, tem de ser genuína, isto é, resultar das relações profundas dos homens com o seu meio, sendo por isso o grande cimento que defende as sociedades locais, regionais e nacionais contra as ameaças de deformação ou dissolução de que podem ser vítimas. Deformar uma cultura é uma maneira de abrir a porta para o enraizamento de novas necessidades e a criação de novos gostos e hábitos, subrepticiamente instalados na alma dos povos com o resultado final de corrompê-los, isto é, de fazer com que reneguem a sua autenticidade, deixando de ser eles próprios<sup>23</sup>.

O povo negro, fora da África, possui uma história e cultura do tempo e espaço antes de estar aqui, do que estava lá, na sua origem, na sua raiz, e estes determinaram algumas especificidades à população afro-brasileira, em especial, aquelas que se organizaram em espaços reconhecidos como espaços de luta e resistência às mais diversas opressões e negações sofridas no passado e que propiciaram a preservação e ainda preservam muito da sua história e cultura, apesar de todas as adversidades encontradas ao longo do tempo.

É preciso estar atento aos

[...] perigos de um currículo que permaneça indiferente ao desigual capital cultural de origem familiar e social que os alunos carregam no seu dia-a-dia para a Escola. O currículo não pode se alhear as diversas identidades sócio-culturais que contracenam, por vezes de forma conflituosa, no cenário escolar (SOUSA, 2000, p. 02).

Especificamente, referimo-nos às comunidades quilombolas que ainda preservam muito da história, da cultura, dos hábitos, dos usos e costumes dos seus antepassados, e mantendo consigo uma cultura própria, um conhecimento transferido e construído a partir da oralidade, do que foi e é ouvido dos seus ancestrais, mas que, ao longo do tempo, naturalmente, vem sofrendo interferências e influências de diversos outros povos e culturas gerando novos conhecimentos e novas perspectivas, principalmente para os mais jovens e, por isso, consideramos que a educação escolar pode exercer um papel fundamental neste processo.

<sup>23</sup> [http://miltonsantos.com.br/site/wp-content/uploads/2016/08/Da-cultura-%C3%A0-industria-cultural\\_Milton-Santos.pdf](http://miltonsantos.com.br/site/wp-content/uploads/2016/08/Da-cultura-%C3%A0-industria-cultural_Milton-Santos.pdf)

Compartilhando das ideias de Jesus Maria Sousa (2000, p.02), é preciso pensar que “[...] A verdadeira democratização da educação tem mais a ver com a capacidade que a Escola tem em acolher no seu seio, sem gerar exclusão ou discriminação por insucesso escolar, a enorme diversidade social e cultural” existente entre os jovens e adolescentes.

De acordo com Nilma Lino Gomes (2002, p. 39), “[...] A educação e a identidade negra estão imersas na articulação entre o individual e o social, entre o passado e o presente e são incorporadas, ao mesmo tempo em que incorporam à dinâmica do particular e do universal”. Compreendendo que identidade e cultura estão intrinsecamente ligadas e que ambas se formam das relações sociais, a escola não deve dissociar a realidade dos escolares de seu currículo e da prática pedagógica, quando se pensa nas diferentes comunidades, tanto da área urbana quanto rural, de uma determinada região.

Para Denys Cuche (2002),

**As culturas nascem de relações sociais que são sempre desiguais.** Desde o início, existe então uma hierarquia de fato entre as culturas que resulta da hierarquia social. **Pensar que não há hierarquia entre as culturas seria supor que as culturas existem independentemente uma das outras, sem relação umas com as outras, o que não corresponde à realidade** (CUCHE, 2002, p.143-144 – grifo nosso).

E ainda, conforme Denys Cuche (2002),

O processo que cada cultura sofre em situação de contato cultural, processo de desestruturação, e depois de reestruturação, é em realidade o próprio princípio da evolução de qualquer sistema cultural. **Toda cultura é um processo permanente de construção, desconstrução e reconstrução**” (CUCHE, 2002, p.137, grifo nosso).

Esse ciclo que é sempre uma constante, a cada momento tem sua importância seja ela na fase da desconstrução ou na fase da reconstrução por se tratar de um momento de crescimento, de ampliação, de construção de conhecimento, de reconhecimento e de conscientização de uma história, de uma realidade. É necessário viver um processo de [...] “‘estruturação’, ‘desestruturação’ e ‘reestruturação’. A cultura é uma construção ‘sincrônica’ que elabora a todo instante através deste triplo movimento” [...] (CUCHE, 2002).

Conforme Milton Santos (2002),

Ao longo dos séculos, a cultura se manifesta pelas mais diversas formas de expressão da criatividade humana, mas não apenas no que hoje chamamos “as artes” (música, pintura, escultura, teatro, cinema, etc.) ou através da literatura e da poesia em todos os seus gêneros, mas também por outras formas de criação intelectual nas ciências humanas, naturais e exatas. É a esse conjunto de atividades que se deveria denominar de cultura.

Além disso,

Cultura e civilização, tomada em seu sentido etnológico mais vasto, são um conjunto complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade (TYLOR, 1971, apud CUCHE, 2002, p.35).

Se para Milton Santos, a cultura deve estar ligada não apenas às artes, mas à “criação intelectual nas ciências humanas, naturais e exatas”, e para Denys Cuche, envolve também outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade, cabe à escola a formação dos educandos nesta perspectiva cultural, justificando, portanto, a construção de um currículo que atenda a uma educação intercultural.

Essa discussão sobre a interculturalidade, no Brasil,

[...] é fortemente influenciada pela transição democrática dos anos de 1980, que marcam o início da visibilidade e do aumento da legitimidade da diversidade cultural no espaço público [...], período de surgimento da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) (AKKARI, SANTIAGO e MARQUES, 2010),

e de leis específicas, como já descrito neste estudo, que valorizam as culturas afro-brasileira e indígenas, sendo obrigatório o seu estudo na Educação Básica.

Segundo Denys Cuche, as pesquisas sobre o processo de aculturação mudaram o conceito que os pesquisadores tinham de cultura. “[...] Considerar a relação intercultural e as situações nas quais ela se efetua levou a uma definição dinâmica da cultura” (CUCHE, 2002, p.136). A interculturalidade envolve os atores que participam do processo; as políticas públicas; a globalização; a necessidade de mudança de paradigma para trabalhar diversidade cultural e a valorização sociocultural da comunidade, pois

**A perspectiva intercultural impõe radicais mudanças na organização do currículo e do planejamento escolar.** Essa abordagem se refere a uma **aprendizagem significativa, social e culturalmente situada**, que **promove uma proposta dialógica e de encontro entre membros de culturas diferentes**, possibilitando atitudes que desenvolvam sentimentos positivos em relação à diversidade étnica, cultural e linguística (PINEDA, 2009, apud SANTIAGO, AKKARI, MARQUES, 2010, grifo nosso).

Para Denys Cuche (2002),

Não existem, conseqüentemente, de um lado as culturas ‘puras’ e de outro, as culturas ‘mestiças’. Todas, devido ao fato universal dos contatos culturais, são, em diferentes graus, culturas ‘mistas’, feitas de continuidades e de discontinuidades. Há geralmente mais continuidade entre duas culturas que estão em contato prolongado do que entre os diferentes estados de um mesmo sistema cultural tomado em momentos distintos de sua evolução histórica.

No contexto cultural das classes escolares em estudo, tentaremos identificar e compreender o que existe de características que entram na (re)construção de identidade quilombola com as marcas das interferências interculturais e ao mesmo tempo como específicas para a (re)afirmação de identidade dos sujeitos quilombolas daquele espaço.

Para Muniz Sodré (1999, p. 34), “ [...] dizer identidade humana é designar um complexo relacional que liga o sujeito a um quadro contínuo de referências, constituído de sua história individual com a do grupo onde vive”. E, de acordo com Ricardo Franklim Ferreira (2004, p.47), ao falar de identidade é preciso compreender que a “[...] *identidade é uma referência em torno da qual a pessoa se constitui*<sup>24</sup> [...]”. Sendo assim, a escola ainda não está preparada para atender quilombolas porque, na maioria dos casos, provavelmente, ainda é um espaço de reprodução de ideologias que não favorecem a este grupo específico no propósito de (re)construção, (re)afirmação positivas de identidade afro-brasileira dos educandos.

É necessário considerar que “[...] o olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, [...], e até mesmo negá-las” (GOMES, 2002, p. 39). A presença do negro, de forma estereotipada, nos livros didáticos tem-se modificado, mas em processo lento, pois, ainda no século XXI, fez-se necessária a implantação de leis destacando a necessidade de abordar estas questões de forma justa, verídica nas salas de aula, uma vez que negros e

---

<sup>24</sup> Itálico do autor

indígenas ainda sofrem preconceito e discriminação historicamente acumulados. É necessário, pois, valorizar e promover positivamente a identidade negra e quilombola.

Segundo Nilma Lino Gomes (2002),

Pensar a relação entre Educação e identidade negra nos desafia a construir, juntos, uma pedagogia da diversidade. Além de nos aproximarmos do universo simbólico e material que é a cultura, somos desafiados a encarar as questões políticas. Torna-se imprescindível afirmar que, durante anos, a sociedade brasileira e a escola distorceram e ocultaram a real participação do negro na produção histórica, econômica e cultural do Brasil e, sobretudo, questionar os motivos de tal distorção e de tal ocultamento (GOMES, 2002, p.43).

### **5.3. Identidade como elemento curricular: mudança no sistema de ensino**

Na Resolução do Conselho Nacional de Educação de nº 4, em 2010, consta, no capítulo I, artigo 13, que

O currículo, assumindo como referência os princípios educacionais garantidos à educação, assegurados no artigo 4º desta Resolução, configura-se como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos.

E, o Parágrafo 2º desta mesma Resolução, determina que,

Na organização da proposta curricular, deve-se assegurar o entendimento de currículo como experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos educandos.

Esta Resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE (Nº 04/2010), muda a estrutura da educação, antecipando para os 6 anos o ingresso das crianças na escola e determinando que Educação Infantil passe a fazer parte da Educação Fundamental. Assim, o Ensino Fundamental foi subdividido em 2 segmentos: Anos iniciais e Anos finais incluindo como obrigatório a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Hoje, na Educação Básica, educar e cuidar são indissociáveis com a finalidade de fazer aprender, o que significa que a centralidade do processo escolar é o aluno, sua aprendizagem, seu desenvolvimento e seu bem estar. A finalidade última da educação no Brasil é a aprendizagem e seu desenvolvimento, a construção de identidade e a construção da cidadania. A Lei nº 9394/96 - de Diretrizes e Base da Educação (LDB) vem sofrendo muitas alterações e, de entre elas, consta a obrigatoriedade de educar para a convivência inter-étnica. Educação hoje tem como obrigação respeitar e considerar a realidade do educando tanto a realidade cultural, quanto a realidade bio-psico-social do aluno.

Referindo-se à educação para construção de identidade e do multiculturalismo, Kabengele Munanga pontua:

A questão da identidade é de extrema importância para compreender os problemas da educação. Num país como o Brasil, ou melhor, em todos os países do mundo hoje pluralistas, as relações entre democracia, cidadania e educação não podem ser tratadas sem considerar o multiculturalismo. No entanto, cada país deve formular os conteúdos do seu multiculturalismo de acordo com as peculiaridades de seus problemas sociais, étnicos, de gênero, de raça, etc. (MUNANGA, 2000, p. 06).

A escola tem que se (re)construir para atender a estas novas demandas de atenção e, considerando que a realidade do educando deve fazer parte dela. Quando se fala de realidade, é preciso levar em consideração a própria construção do sujeito, uma realidade étnica que é intercultural. São espaços e pessoas brasileiras com legado étnico cultural múltiplo, oriundo de três continentes. Na escola, há a cultura do educando e a cultura escolar que devem se associar para propiciar a construção de identidade intercultural. E, é preciso atenção para o que afirma Kabengele Munanga (2000), isto é, que o mundo da educação é o lugar essencial e privilegiado onde se desenvolve o debate sobre o multiculturalismo.

De acordo com o artigo 41 da Resolução do CNE Nº 04/2010,

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.

Naturalmente, o educando aprende aquilo que faz parte da vida dele e desenvolve muitas competências próprias e requeridas pelo seu grupo social, mas a sociedade considera e exige que haja também a aprendizagem de conteúdos formais, bem como o desenvolvimento de outras habilidades e competências cognitivas e afetivas, incluindo a competência social, bem como de específicas habilidades e competências psicomotoras.

Em Santiago do Iguape, comunidade quilombola localizada no Recôncavo Baiano, convivem uma cultura própria, dita de matriz africana, e uma cultura geral, baiana e brasileira que envolvem cada pessoa da comunidade quilombola. Por isso há uma troca constante intercultural. Entre outras, destacamos as trocas de informações e conhecimento entre os mais jovens e os mais velhos, entre os educandos e seus pais e de educandos com seus professores. Portanto, são trocas absolutamente interculturais. São advindas de fatos, experiências e histórias ocorridas no mesmo contexto e em contextos outros frequentados pelas pessoas, porque as pessoas transitam em muitos espaços. Além das informações, que vêm de fora, existe também uma rede de informações intramuros da comunidade influenciando cada um dos indivíduos e ao mesmo tempo sendo produzidas e/ou influenciadas por eles. Afinal, quando há um processo de troca de comunicação entre dois ou mais sujeitos de culturas diferentes, eles estão em uma posição de sujeitos interculturais, com trocas entre si.

Ainda de acordo com a resolução do CNE, de nº 4/2010, referindo-se à escola de Educação Básica,

(Art. 11) **A escola de Educação Básica é o espaço em que se ressignifica e se recria a cultura herdada, reconstruindo-se as identidades culturais**, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do País (grifo nosso).

Portanto, como previsto no parágrafo único deste artigo,

**Essa concepção de escola** exige a superação do rito escolar, desde a construção do currículo até os critérios que orientam a organização do trabalho escolar em sua multidimensionalidade, **privilegia trocas, acolhimento e aconchego, para garantir o bem-estar de crianças, adolescentes, jovens e adultos, no relacionamento entre todas as pessoas** (grifo nosso).

Estas novas concepções de currículo e de escola, obviamente, requerem mudanças de práticas pedagógicas e que se organizem para garantir comportamento ético nas relações inter

étnicas, sem agressões entre diferentes grupos de indivíduos de diferentes culturas, atentos para o fato de que “[...] Nenhuma cultura existe em “estado puro” sempre igual a si mesma, sem ter jamais sofrido a mínima influência externa. O processo de aculturação é um fenômeno universal, mesmo que ele tenha formas e graus muito diversos”, assim afirma Denys Cuche (2002).

#### 5.4. Língua, cultura e (re)construção da identidade nacional

“A língua que falamos é culturalmente negra”<sup>25</sup> (CASTRO, 2015).

A língua é fundante da identidade de qualquer sujeito. Ela retrata tanto os aspectos linguísticos quanto os aspectos culturais, sociológicos e históricos de um determinado povo, de uma determinada comunidade. Especificamente, referimo-nos ao muito que herdamos de línguas dos povos africanos que, para o Brasil, foram trazidos no século XV, considerando a importância e influência de línguas africanas para a língua portuguesa falada no Brasil, assim como de línguas dos povos indígenas na formação da identidade linguística nacional.

Como afirma Yeda Pessoa de Castro (2011),

**Se as vozes dos quatro milhões de negro-africanos** que foram trasladados para o Brasil ao longo de mais de três séculos consecutivos **não tivesse sido abafadas em nossa História**, por descaso ou preconceito acadêmico, **hoje saberíamos que eles, apesar de escravizados, não quedaram mudos, falavam línguas articuladamente humanas e participaram da configuração do português brasileiro** não somente com palavras que foram ditas a esmos e ‘aceitas como empréstimos pelo português’, na concepção vigente, mas também nas diferenças que afastaram o português do Brasil do de Portugal (CASTRO, 2011, p.01).

Segundo Yeda Pessoa de Castro (1983),

Os empréstimos africanos estão mais ou menos completamente integrados ao sistema linguístico do português segundo os níveis de linguagem sócio-culturais, enquanto o português de Portugal (arcaico e regional) foi ele próprio africanizado, de certa maneira, pelo fato de uma longa convivência. A complacência ou resistência face a essas influências recíprocas é uma questão de ordem sócio-cultural, e os graus de mestiçagem linguística coincidem geralmente, mas não de maneira absoluta, com

<sup>25</sup> <https://www.geledes.org.br/a-lingua-portuguesa-que-falamos-e-culturalmente-negra/>

os graus de mestiçagens biológicas que se processam no Brasil (CASTRO,1983, p. 99).

Lev Vygotsky diz que tudo o que existe e que somos capazes de compreender é porque conhecemos os conceitos que aprendemos do nosso grupo social. A língua possibilita o despertar da consciência identitária, o reconhecimento e a valorização do grupo e da sua cultura, o que intensifica o sentimento de pertencimento a determinado espaço comunitário. A língua, pode-se assim dizer, promove unidade, que é o reconhecimento de uma identidade, dentro de uma diversidade presente nas mais diferentes contribuições para a formação da língua. E, assim, aconteceu com a língua portuguesa brasileira. No espaço quilombola em estudo, são perceptíveis palavras e conceitos da língua portuguesa e de língua africana.

Yeda Pessoa de Castro, em seus estudos, cita as modalidades de falares baianos do Recôncavo e da cidade do Salvador, como exemplo de “duas regiões que sempre estiveram interligadas por uma linha histórica contínua”. São fatores que ocorreram

[...] numa sociedade que tem assimilado e integrado elementos culturais africanos e europeus durante quatro séculos, apresentando hoje um elevado índice de população de descendência negra, aproximadamente setenta e cinco por cento da sua população total (CASTRO, 1983).

Ao se pensar a partir dos registros do grande número de negros trazidos para o Brasil por mais de dois séculos, há de se perguntar:

**[...] onde ficou a memória, recordação dessas vozes [dos africanos], uma vez que nenhuma língua africana é mais falada como língua plena no Brasil?** Em falares especiais de comunidades negras rurais, com um vocabulário reduzido de base umbundo, como as que vivem no Cafundó, São Paulo, em Tabatinga, Minas Gerais, como as que dizem falar a “língua de banguela” no cântico dos vissungos, também em Minas Gerais, e **na linguagem litúrgica dos terreiros onde elas ressoam com maior intensidade através de um repertório linguístico diferenciado como fator identitário e de identidade sociorreligiosa do grupo**, seja ele de tradição mina-jeje dos voduns daomeanos, nagôqueto dos orixás iorubanos ou congo-angola dos inquiees do mundo banto. **Esse repertório litúrgico, transmitido por tradição oral e apoiado em um tipo consuetudinário de comportamento bem conhecido dos participantes por experiência pessoal, é fonte permanente e atual dos aportes negroafricanos no português do Brasil, a partir da frequência com que são usados no falar cotidiano da gente de terreiro** e popularizados através da mídia por compositores da MPB, de blocos afros e afoxés e de samba-enredo, além de telenovelas produzidas no Brasil com temas regionais (CASTRO,2011, p.03 - grifo nosso).

As palavras de matriz africana antes não eram grafadas, mas tinham e têm um significado local. O conceito de cada uma delas está lá, é conhecido, usado e compreendido pelas pessoas; portanto,

Não se pode esquecer da parcela de contribuição das línguas ameríndias brasileiras, geograficamente mais localizada e menos extensa, não há, portanto, como negar a dimensão e amplitude da interpenetração de línguas e culturas negro-africanas com a língua portuguesa na formação do Português do Brasil e o desempenho dos seus falantes como os principais agentes transformadores e difusores da sua modalidade em território brasileiro sob regime colonial e escravista. Na voz majoritária dos negros trazidos dos reinos do Congo e do Ndongo, o Brasil africanizou o português de Camões e apropriou-se do *samba* como símbolo de brasilidade, esvaziando o seu conteúdo religioso original de rezar, oral na celebração congo-angolana para tornar-se um gênero musical dançante contagiado pela cadência rítmica e gestual do *semba*, semelhante à nossa umbigada (CASTRO, 2011, p.06).

Nem esquecer de que, no Brasil, conforme o mesmo texto, existem diversas línguas e dialetos utilizados nas mais diversas comunidades indígenas, que também foram incorporadas ao falar português do Brasil.

Segundo os estudos de Yeda Pessoa de Castro (1983), deve-se considerar que

Depois de quatro séculos de contato direto e permanente de falantes africanos com a língua portuguesa, esse processo de interação linguística, apoiada por fatores favoráveis de ordem sócio-histórica e cultural, foi provavelmente facilitado pela proximidade relativa da estrutura linguística do português europeu antigo e regional com as línguas negro-africanas que o mestiçaram (CASTRO, 1983, p.82).

Muitos estudiosos têm refletido sobre a identidade e sua (re)construção, a cultura e a língua dos mais diferentes povos que entraram na formação de várias sociedades e, de entre eles, destacamos Stuart Hall, Ricardo Franklin Ferreira, Muniz Sodré, Tomaz Tadeu da Silva, Yeda Pessoa de Castro, Kabengele Munanga, William Coll, de entre outros. Este é um grupo de origem variada, pois Stuart Hall é jamaicano que viveu e atuou no Reino Unido; Kabengele Munanga é africano, que desde 1980 atua no Brasil; Willian Coll, é norte-americano, nascido em Chicago; Ricardo Franklin Ferreira, Tomas Tadeu da Silva, Muniz Sodré e Yeda Pessoa de Castro, são brasileiros.

### 5.5. (Re)construção da identidade negra

Ao longo deste capítulo, a questão da identidade é o eixo central para discussão, considerando, principalmente, o currículo da escola de Educação Básica, pois, sabe-se que a escola, em geral, é uma instituição carregada de (pre)conceitos mesmo sendo fortemente responsável pela formação intelectual e social dos cidadãos brasileiros. É necessário que o currículo seja constantemente revisto em todas as escolas e, em especial, nas escolas quilombolas, para que possa atuar não apenas como espaço de desconstrução dos estereótipos criados historicamente sobre a imagem e a atuação de negros, indígenas e europeus na sociedade, mas também e principalmente, como espaço de construção e (re)construção de identidades, com base em histórias e culturas dos povos que contribuíram para a formação do nosso País.

A discussão e a compreensão do processo de (re)construção da identidade cultural no Brasil resulta, conforme Kabengele Munanga (2012, p.01),

[...] de um longo processo histórico que começa com o descobrimento no séc. XV do continente africano e de seus habitantes pelos navegadores portugueses, descobrimento esse que abre caminho as relações mercantilistas com a África, ao tráfico negreiro, à escravidão e enfim à colonização do continente africano e de seus p o v o s .

Ao falarmos de identidade, é preciso considerar as afirmações trazidas por Stuart Hall (2015), de que as velhas identidades estão em declínio e que as novas identidades que surgem têm fragmentado o indivíduo moderno, dizendo também que, por isso, vivemos uma ‘crise de identidade’. Sugere Stuart Hall (2015) que façamos uma reflexão profunda para que se compreenda em que consiste esta crise os caminhos que têm sido trilhados e quais as suas consequências, afirmando ainda que “[...] as identidades modernas estão sendo ‘descentradas’, isto é, deslocadas ou fragmentadas”.

Para Stuart Hall (2015), “O próprio conceito com o qual lidamos, a identidade – é demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social contemporânea para ser definitivamente à prova”. Então, alguns elementos tornam-se significativos para que se compreenda como ocorre o processo de (re)construção de identidade, especificamente, dos negros e dos jovens e adolescentes quilombolas, considerando que

[...] A identidade não é um produto final acabado, essencializado. Ela é um objeto de uma incessante construção, um produto social em constante transformação. Como uma produção, que nunca está completa, que está sempre em processo, e é sempre constituída no interior, e não fora da representação (HALL, 1995, apud SILVA T.T., 2003, p.25).

Também é importante lembrar que, conforme Nilma Lino Gomes,

[...] a identidade construída pelo negro se dá não só por oposição ao branco, mas também, pela negociação, pelo conflito e pelo diálogo com este. As diferenças implicam processos de aproximação e distanciamento. Neste jogo complexo, vamos aprendendo, aos poucos, que a diferença estabelece os contornos da nossa identidade (GOMES, 2002, p.40).

Ainda, de acordo com a autora, citando a psicanalista Neusa Santos Souza, “[...] Ser negro não é uma condição dada a priori. No Brasil, **ser negro é tornar-se negro**” (GOMES, 2002, p. 42), numa constante e por vezes difícil negociação, seja ela política, social, econômica, existindo, por isso, um longo caminho a ser percorrido tanto na vida escolar quanto na vida pessoal de cada um dos estudantes nas suas diferentes etapas.

No ambiente escolar, ser negro e reconhecer-se negro, para muitos deles, vem atrelado a aspectos negativos, pois, os estudantes negros, muitas vezes, são vistos

[...] como ‘excluídos’, como alguém que, devido ao seu meio sociocultural e ao seu pertencimento étnico/racial, já carrega congenitamente alguma ‘dificuldade’ de aprendizagem e uma tendência a ‘desvios’ de comportamento, como rebeldia, indisciplina, agressividade e violência (GOMES, 2002, p.40).

Alguns estudiosos afirmam, o que é possível confirmar por observação e vivência própria de múltiplas situações, que o reconhecimento de ser negro, ocorre quase sempre, em ambiente extraclasse, sendo este processo semelhante ao que é vivenciado e sentido pelos negros dos mais diversos Continentes e Países, como relatado por William Cross (1991) e por Ricardo Franklin Ferreira (2004). Para estes autores, o processo de (re)construção de identidade pelo sujeito passa por diferentes estágios que vai desde o processo de não reconhecimento e negação da própria condição de ser negro, até o processo de internalização da própria identidade, num compromisso com a causa, militância e articulação em prol de

outros negros, para que também se auto reconheçam como tais. William Cross (1991) define 05 diferentes estágios para que se alcance um nível de consciência de identidade negra capaz de assumir atitudes proativas, no intuito de despertar, no outro, um caminho possível de ser, viver e se auto reconhecer negro, detendo uma identidade negra, enquanto Ricardo Franklin Ferreira (2004) determina para este processo apenas 04 estágios diferentes.

William Cross, no início dos anos 1970, refere-se ao processo de mudança de identidade negra como uma "experiência de conversão do negro em negro". O mesmo tipo de processo provavelmente poderia ter sido visto, segundo William Cross (1991), no comportamento negro durante o Renascimento do Harlem e no movimento Garvey da década de 1920 nos Estados Unidos. Ironicamente, como ele mesmo afirma, a nigrescência foi então codificada como o surgimento do novo negro.

Ainda segundo William Cross (1991), "In the last decade something beyond the guard of statistics has happened in the life of the American Negro and the three norms who have traditionally presided over the Negro problem have a challenge in their laps<sup>26</sup>". É possível incluir, nesse processo de nigrescência, contemporaneamente, os negros brasileiros em geral, a nível nacional e, especificamente, no Estado da Bahia, quando, em algumas escolas, determinados professores assumiram a tarefa de, na condição de negros conscientes de seu papel na sociedade, contribuir para que os jovens e os adolescentes pudessem enfrentar o processo de reconhecimento das suas identidades como negros, utilizando-se de práticas reflexivas, na sala de aula, que favorecessem a aprendizagem sobre a história e a cultura dos seus ancestrais, podendo assim desconstruir a ideia de que a condição social e/ou racial é impedimento para o seu desenvolvimento cultural e intelectual.

Tanto para William Cross (1991), quanto para Ricardo Franklin Ferreira (2004), como referido, no processo de reconhecimento da própria identidade, existem diferentes estágios. O primeiro estágio é denominado por William Cross de 'pré-encontro', ou seja, o momento em que as pessoas mantêm, em relação à raça, atitudes que vão desde a 'baixa visibilidade' até à neutralidade racial e anti-Negra. Elas não negam ser negras, mas esse fato "físico" é considerado pouco importante, mesmo insignificante nas suas vidas cotidianas. Para Ricardo Franklin Ferreira, seria o estágio de submissão, momento de total desqualificação do seu próprio eu, a partir da supervalorização e idealização de um mundo branco. Neste aspecto, há de se lembrar que, por muitos anos, a escola, conscientemente ou não, através do seu

---

<sup>26</sup>Na última década, algo além da preservação da estatística aconteceu na vida do negro americano e as três normas que tradicionalmente presidiram o problema dos negros têm um desafio em seus colos. (Tradução nossa)

currículo, das suas práticas pedagógicas e dos seus livros didáticos das mais diversas áreas do conhecimento, foi fortalecendo o estereótipo de desvalorização do negro e de negação da sua identidade, recusando ou omitindo aos jovens estudantes negros a possibilidade de acesso a espaços de conhecimento e cultura.

Como afirma William Cross,

[...] In a sense, those at the Pre-encounter stage place value in things other than their Blackness - their religion, their lifestyle, their social status, their profession, or something else. Thus they have values and do experience a meaningful existence; it is just that little emphasis is given to Blackness. As long as their Pre-encounter attitudes bring them a sense of fulfillment, a meaningful existence, and an internal sense of stability, order, and harmony, such persons will probably not need any identity change, let alone a movement toward Afrocentricity<sup>27</sup> (CROSS, 1991).

A partir das ideias trazidas por William Cross (1991), a ‘identidade pré-encontro’ é geralmente a primeira identidade da pessoa, ou seja, a identidade moldada pelo seu desenvolvimento nos primeiros tempos de vida. Essa socialização inicial envolve anos de vivências e experiências com a família imediata, nuclear, com a família ampliada, o bairro, a comunidade e, como não podia deixar de ser, a escola; abrange os anos de infância, adolescência e início da idade adulta. É uma identidade totalmente testada que serve a pessoa todos os dias. Embora seja possível tolerar e até mesmo gozar de certa quantidade de mudança no ambiente externo, é quase impossível imaginar um mundo em que, no início de cada dia, (não) seja necessário reconstruir a nossa identidade.

As funções de previsibilidade e estabilidade da identidade da pessoa servem como filtros contra a mudança de identidade, rápida e dramática. A identidade de uma pessoa filtra as experiências recebidas, de modo que a informação ‘se encaixe’ em sua compreensão atual de si mesmo e do mundo em que ele ou ela vive. O estágio 2 do processo de ignescência tenta identificar as circunstâncias e os eventos que provavelmente induzirão a metamorfose de identidade de um indivíduo.

Para Ricardo Franklin Ferreira (2004), o estágio 2 é o ‘do impacto’, referindo-se àquele momento de descoberta e de reconhecimento do grupo étnico a que pertence, o que

---

<sup>27</sup> Em certo sentido, aqueles que estão no estágio de Pré-encontro valorizam outras coisas além de sua negritude - sua religião, seu estilo de vida, seu status social, sua profissão ou qualquer outra coisa. Assim, eles têm valores e experimentam uma existência significativa; é só que pouca ênfase é dada à negritude. Enquanto suas atitudes pré-encontro lhes proporcionarem um senso de realização, uma existência significativa e um senso interno de estabilidade, ordem e harmonia, tais pessoas provavelmente não precisarão de nenhuma mudança de identidade, muito menos um movimento em direção ao Afrocentrismo. (Tradução nossa)

[...] pode ocorrer a partir de exposição a eventos que contenham informações relevantes e favoráveis acerca dos aspectos culturais e históricos da experiência negra e das raízes africanas, antes desconhecidos pelo indivíduo no estágio de submissão[...] (FERREIRA, F., 2004, p.78).

Já para William Cross, no estágio 2, denominado ‘do Encontro’, inicia-se o processo de questionamentos. De entre eles, o autor traz as seguintes questões: 1) “Have I been unaware of the Black experience, or was I programmed to see little value in its study?<sup>28</sup> 2) "Am I simply trying to get over on a day-to-day basis, or am I denying the fact that my hustle involves exploiting and even endangering my own people?<sup>29</sup> 3) Am I being prepared for the future, or am I being miseducated for someone else's purposes?<sup>30</sup> (CROSS, 1991, p.201). Para Ricardo Franklin Ferreira, este seria o estágio ‘do impacto’, momento de descoberta do outro do seu grupo etno-racial como referência.

Este terceiro questionamento – ‘Estou sendo preparado para o futuro ou estou sendo apenas educado para os propósitos de outra pessoa?’ – possibilita uma reflexão sobre qual tem sido o sentimento do jovem estudante brasileiro, ao conhecer a verdadeira história do povo negro, que por muito tempo foi omitida nos livros, na escola e na sala de aula.

No estágio ‘do Encontro’

[...] must work around, slip through, or even shatter the relevance of the person's current identity and world view, and at the same time provide some hint of the direction in which, to point the person to be resocialized or transformed <sup>31</sup> (CROSS,1991, p. 199).

Esta fase ‘de Encontro’, para William Cross (1991, p.201), gera muitas emoções, provocando sentimentos de culpa, raiva e ansiedade gerais. Uma pessoa de classe média pode se sentir culpada por ter negado o significado da sua raça; uma pessoa de baixa renda pode se sentir culpada e envergonhada por ter degradado a negritude por meio da agitação e exploração da rua. Simultaneamente, essas pessoas podem sentir-se magoadas e frustradas com aqueles que são percebidos como tendo "causado" a sua situação – as pessoas brancas e

<sup>28</sup> Eu não tenho conhecimento da experiência dos negros, ou fui programado para ver pouco valor nisso?

<sup>29</sup> "Estou simplesmente tentando superar uma base diária, ou estou negando o fato de que minha convicção envolve explorar e até pôr em risco meu próprio povo?"

<sup>30</sup> Estou sendo preparado para o futuro ou estou sendo apenas preparado para os propósitos de outra pessoa?

<sup>31</sup> No estágio do encontro deve ‘contornar’, ‘escapar’ ou ‘fugir’ ou até destruir a relevância da atual identidade e visão de mundo da pessoa e, ao mesmo tempo, fornecer algum indício da direção na qual salienta a pessoa a ser ressocializada ou transformada. (Tradução nossa)

todo o mundo branco. E cada pessoa sente-se ansiosa com a descoberta de que há outro nível de negritude a que ele ou ela deve aspirar. A culpa vinda do interior, a raiva dos brancos e a ansiedade de se tornar o tipo certo de negro podem se combinar para formar uma mistura explosiva, uma energia psíquica que leva a pessoa a uma busca frenética, determinada, obsessiva e extremamente motivada pela identidade negra.

O estágio 3 é o ‘da imersão’, como denominado por William Cross (1991), ou ‘estágio da militância’ conforme designado por Ricardo Franklin Ferreira (2004), ou seja, é o momento de transformação e (re)construção da identidade, da valorização da sua própria cultura e da história que lhe pertence.

Para William Cross (1991),

During the Immersion phase of stage 3, the discourse between Black artists and scholars is generally guided by an aesthetic or analytic frame that incorporates values, methodologies, and interpretive schemes thought to be the exact opposite of those found in white art and scholarship. This belief is not so much explicated as declared<sup>32</sup>.

É no estágio 4 que, segundo William Cross (1991), ocorre a ‘Internalização da identidade’, o que Ferreira (2004) designa como o momento em que acontece a ‘articulação’, existindo uma abertura para a alteridade, quando a pessoa assume compromissos e atitudes protetoras para com o seu grupo de pertencimento.

[...] the internalized Black Identity functions to fulfill the self-protection, social anchorage, and bridging needs the African-American individual. African Americans live in one of the most complex and demanding societies; there should be little surprise in the discovery that the functional structure of Black identity is no less multidimensional<sup>33</sup> (CROSS, 1991, p.220).

E, para Ricardo Franklin Ferreira,

---

<sup>32</sup> Durante a fase de imersão do estágio 3, o discurso entre artistas negros e estudiosos geralmente é guiado por um quadro estético ou analítico que incorpora valores, metodologias e esquemas interpretativos pensados para ser exatamente opostos àqueles encontrados na arte branca e no ensino. Essa crença não é tão explicada quanto declarada.

<sup>33</sup> A Identidade negra internalizada funciona para atender às necessidades de autoproteção, ancoragem social e superação do indivíduo afro-americano. Os afro-americanos vivem em uma das sociedades mais complexas e exigentes da Terra; assim deveria haver pouca surpresa na descoberta de que a estrutura funcional da identidade negra não é menos multidimensional.

[...] o indivíduo tem consciência de o racismo ainda fazer parte da experiência brasileira e de, provavelmente, ainda ser alvo de atitudes racistas, [...]. Desenvolve-se, assim a consciência da importância das matrizes africanas na construção de sua identidade. O afro-descendente passa a sentir-se aceito, com propósito de vida, a estar profundamente enraizado na cultura negra, sem deixar de perceber as condições às quais está submetido em um mundo que o vê com preconceito. As matrizes africanas passam a ser efetivamente afirmadas (FERREIRA, 2004, p,84).

Neste estágio 4, participam os(as) professores(as) que têm atuado na escola, muitas vezes, sozinhos(as), na sua sala de aula, trabalhando arduamente com os seus alunos para despertarem a consciência, de si e do outro, como negros em uma sociedade que, por muito tempo, propagou o mito da “democracia racial”. São professores que têm feito valer não apenas a Lei 11.645/08, mas também o desenvolvimento de uma pedagogia que propicie a construção da Educação Escolar Quilombola como preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola na Educação Básica.

As ideias defendidas por William Cross (1991) nos estágios 4 e 5 estão sintetizadas em um só estágio na proposta de Ricardo Franklin Ferreira (2004). Portanto, o Estágio 5, segundo William Cross (1991), é o estágio do ‘comprometimento com a causa’. Assim, de acordo com a teoria atual, há poucas diferenças entre o estágio 4 e 5.

Como o próprio autor afirma,

It is worth repeating that after developing a Black identity that meets their personal needs, some Blacks fail to sustain a long-term interest in Black affairs. **Others devote an extended period, if not a lifetime, to finding ways to translate their personal sense of Blackness into a plan of action or a general sense of commitment: Internalization - Commitment** <sup>34</sup> (CROSS, 1991, p.220 – grifo nosso).

Na atualidade, de entre estes estágios, podemos dizer que há uma forte tendência de redução da duração do primeiro estágio, porque tem crescido o processo de conscientização dos afrodescendentes quanto à sua importância e ao seu papel na formação da sociedade em que vivem, da afirmação das suas identidades seja como afrodescendentes, seja como quilombolas.

---

<sup>34</sup> Vale a pena repetir que, depois de desenvolver uma identidade negra que atenda às suas necessidades pessoais, alguns negros não conseguem sustentar um interesse de longo prazo nos assuntos negros. Outros dedicam um período prolongado, se não uma vida inteira, a encontrar maneiras de traduzir seu senso pessoal de negritude em um plano de ação ou um senso geral de compromisso: Internalização - Compromisso.

A compreensão do processo de (re)construção de identidade cultural negra quilombola na escola torna-se assim possível através de um processo de fazer conhecer e ter consciência do espaço quilombola, do seu cotidiano, da sua cultura: seus hábitos, seus costumes, sua subsistência, sem falar de suas crenças, principalmente, por aqueles responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, apesar de vários estudiosos, como Stuart Hall, Tomaz Tadeu da Silva, Ricardo Franklin Ferreira, William Cross, entre outros, abordarem a questão da identidade negra, na escola, só muito recentemente se iniciaram discussões alargadas, especificamente sobre a identidade negra quilombola, de grande complexidade por se tratar de uma realidade que é única para cada comunidade hoje considerada quilombola.

**PARTE II**  
**ESTUDO EMPÍRICO**



## CAPÍTULO VI

### 6. FUNDAMENTAÇÃO DA OPÇÃO METODOLÓGICA

Um trabalho de pesquisa é sempre desafiador. O fato de ser educadora, atuar como pesquisadora num espaço repleto de situações conhecidas, exigiu um certo distanciamento para análise da prática pedagógica ali desenvolvida em prol da construção, pelos alunos, de uma certa identidade (quilombola), o que implicava analisar, criteriosamente, espaço e situações, práticas, pessoas, exigências, alcances, o dito e o não dito e seus significados, intenções, gestos e atitudes à luz de ideias e indagações de diversos teóricos e também nossos. Tratava-se da construção de uma identidade pouco (re)conhecida, não apenas pela sociedade mais ampla, mas também pela própria comunidade. Sabíamos que era um objeto de estudo pouco conhecido, singular, próprio de uma realidade específica, historicamente e geograficamente situada no Recôncavo Baiano, uma região, desde há muito, habitada por povos étnico e culturalmente diversos, que contribuíram para a gênese da cultura baiana e brasileira e que ainda preservam muito da história e da cultura dos antepassados.

Além disso, o objeto de estudo desta pesquisa exigia uma imersão no terreno, ou seja, um percurso metodológico que nos permitisse indagar e obter dados fiáveis para a construção de respostas convincentes. Para isto, seria preciso fazer uma opção metodológica conveniente e adequada a este propósito.

Nesta pesquisa, deveríamos levar em consideração “[...] um conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionadas [...] que orientam [orientassem] o pensamento e a investigação” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 52), e por isso decidimos fazer uma **investigação qualitativa**. Aqui, a expressão “investigação qualitativa” é demasiado abrangente, tal como a definem Robert Bogdan e Sari Biklen, ao classificarem-na como um “termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características”. Tivemos, por isso, de afunilar pela escolha do método de pesquisa, tendo a nossa opção recaído na etnografia.

A opção pela **pesquisa etnográfica** deu-se por se pretender estudar um grupo humano, no seu habitat natural, com a sua cultura, sua maneira de existir, seu modo de subsistência,

extravasando o espaço físico da escola. O *locus* da pesquisa não se resumiu apenas à escola, mas estendeu-se pela comunidade quilombola na sua relação com o espaço escolar.

Como afirma George Lapassade (2005, p. 82), a pesquisa etnográfica configura-se como um “encontro social”, tal como Marli Eliza André (1995) sublinha ao referir a imprescindível interação entre o pesquisador e o objeto pesquisado, com ênfase no processo, e a preocupação com o significado, com a maneira própria com que as pessoas se veem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca. Para isso, era necessário que eu adentrasse o terreno, de forma a captar esses significados como se fosse uma de entre eles.

Relembrando os objetivos enunciados na Introdução deste trabalho, a nossa investigação teve como propósito compreender e analisar uma determinada prática pedagógica que se desenvolvia, visando propiciar a construção da identidade quilombola em escolares pertencentes a um espaço reconhecido como “Comunidade Quilombola”, situado em Santiago do Iguape, no distrito de Cachoeira, no Estado da Bahia, Brasil.

Interessava-nos responder às seguintes questões:

O processo pedagógico na educação escolar, desenvolvida na Comunidade Quilombola de Santiago do Iguape (BA/Brasil), está propiciando aos escolares uma aprendizagem significativa por aproximação intercultural entre o saber popular e o saber escolar, tendo em vista a (re)construção das suas identidades como quilombolas? Podemos considerar as práticas que aí ocorrem como uma inovação pedagógica?

Para a compreensão e análise desta prática, enquanto processo pedagógico, na perspectiva de considerá-la ou não propiciadora de aprendizagens significativas que contribuam para a (re)construção de identidade de escolares como quilombolas, aproximando o saber popular do saber escolar, bem como na perspectiva de a considerar uma inovação pedagógica, foi necessário, obviamente, vivenciar o processo e a natureza e qualidade das aprendizagens alcançadas, tendo em conta as diversas culturas que caracterizam a referida comunidade. Aqui, vale ressaltar a situação singular da convivência intercultural em que os atores (alunos e professores) se relacionam em situação de interculturalidade, entendendo-se, como propõe Walsh (2001), que a interculturalidade é

[...] Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade; Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua

diferença; Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados; Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade; Uma meta a alcançar (apud CANDAU e OLIVEIRA, 2010).

Para Vera Candau (2003),

A interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento [e consciência] do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade. Não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume os conflitos procurando as estratégias mais adequadas para enfrentá-los (CANDAU, 2003, p.148).

O espaço geográfico da comunidade reconhecida como quilombola, onde se localiza o nosso Colégio, é propício ao cultivo de cana de açúcar, sendo igualmente rica em petróleo, mandioca e fumo. Esta região teve e ainda tem uma grande influência africana, pois, para lá, no período da Brasil colônia, foram levados negros africanos escravizados para trabalhar na produção de açúcar e/ou no cultivo da cana de açúcar. Na formação da Comunidade Quilombola de Santiago do Iguape, reconhece-se uma grande diversidade cultural, em função dos diversos povos e respectivas culturas, que entraram na formação da comunidade em estudo. Além disso, hoje, há a cultura geral não quilombola que envolve e penetra esta comunidade quilombola.

A comunidade quilombola de Santiago do Iguape possui características singulares, por sua história, sua diversidade, sua cultura e seu povo, exigindo assim uma observação cuidadosa e detalhada ao longo da pesquisa, pois como afirmam Martyn Hammersley e Paul Atkinson (2014),

Ciertamente, debemos reconocer que, mucho menos que otras formas de investigación social, el curso de una etnografía no puede estar predeterminado. Pero ello ni elimina la necesidad de una preparación previa al trabajo de campo ni significa que el comportamiento del investigador en el campo haya de ser caótico, ajustándose meramente a los hechos, tomando en cada momento "la dirección que presenta menos resistencia". En nuestra opinión, el diseño de la investigación debe

ser un proceso reflexivo en todas las etapas del desarrollo del proyecto <sup>35</sup>  
(HAMMERSLEY e ATKINSON, 2014, p. 41).

Para este processo reflexivo, o estudo etnográfico pareceu-nos a opção metodológica mais adequada, por permitir o uso de estratégias com características extremamente significativas para o estudo a ser desenvolvido naquela comunidade, tal como afirma Marli Eliza André (1995), por permitir que se utilizasse da observação participante, da entrevista etnográfica, aberta e não-estruturada, do registo áudio e fotográfico, e da análise de documentos, para coleta de dados ao longo do processo da pesquisa.

A **observação participante** é o método mais importante da etnografia, uma vez que, na prática, tende a ser uma combinação de vários métodos e técnicas de coleta de dados, como o recurso a entrevistas, bate-papos, diário de campo ou notas de campo, registo de fotos, coleta de artefactos, etc., isto é, a observação participante é um tipo de pesquisa que tem como ideia central a participação, num ambiente natural, não forjado para o efeito, a vivência das experiências do grupo de um determinado espaço.

Isto implicou o acesso a todas as atividades do grupo para que a observação fosse feita da menor distância possível, o que incluiu monitoramento de experiências e processos mentais, como afirma Peter Woods (2016). Ainda, conforme o autor, “[...] Los principales requisitos de la observación son, naturalmente, un ojo avizor, un oído fino y una buena memoria”<sup>36</sup> (WOODS, 2016, p. 56).

Para Michael Angrosino (2009, p. 34), a observação participante “[...] não é, por si mesma, um método de pesquisa – ela é um contexto comportamental a partir do qual um etnógrafo usa técnica específica para coletar dados” e, assim, em campo, utilizamos uma variedade de técnicas de coleta de dados para saber sobre as pessoas e seu cotidiano, por isso “[...] o observador participante deve, então, fazer um esforço de ser aceitável como pessoa [...] e não simplesmente respeitável como cientista” (ANGROSINO, 2009, p.33). George Lapassade (2005) destaca igualmente a importância da observação participante em trabalho de campo, participante no sentido atribuído por Marli Eliza André (2007, p.28), quando explicita que “[...] parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado”.

---

<sup>35</sup> Certamente, devemos reconhecer que, muito menos do que outras formas de pesquisa social, o curso de uma etnografia não pode ser pré-determinado. Mas isso não elimina a necessidade de uma preparação antes do trabalho de campo, nem significa que o comportamento do pesquisador no campo deve ser caótico, apenas se ajustando aos fatos, tomando em cada momento "a direção que apresenta menos resistência". Em nossa opinião, o projeto da investigação deve ser um processo reflexivo em todas as etapas do desenvolvimento do projeto. (Tradução nossa)

<sup>36</sup> Os principais requisitos da observação são, naturalmente, um olhar aguçado, um bom ouvido e uma boa memória.

Como pesquisadores, tivemos o cuidado para não nos deixar envolver totalmente pelas nossas convicções, para não deixar interferir no processo de observação e compreensão do objeto pesquisado. Foi

[...] necesaria, pues, una cierta "limpieza" de los propios procesos de pensamiento, junto con la necesidad de convertir al grupo o escuela en algo "antropológicamente extraño". Entonces estaremos más abiertos a las opiniones de los demás. Por tanto, la participación contribuye a la valoración. Al mismo tiempo, el investigador se convierte en miembro y puede operar por reflexión y analogía, analizando sus propias reacciones, intenciones y motivaciones, cómo y cuándo ocurren en el curso del proceso de que forma parte<sup>37</sup> (WOODS, 2016, p. 50).

Portanto, como afirmam Martyn Hammersley e Paul Atkinson (2014, p.15 e 16), “En cierto sentido, todos los investigadores sociales son observadores participantes y, por lo tanto, las fronteras de la etnografía no pueden ser nítidas”<sup>38</sup>, avançando mesmo com a ideia de que “[...] Toda investigação social é, de certo modo, uma forma de observação participativa, uma vez que não é possível estudar o mundo social sem fazer parte dele”.

A **entrevista** foi, inicialmente, utilizada como uma técnica/estratégia para coleta de dados, configurando-se como “[...] um processo que consiste em dirigir a conversação de forma a colher informações relevantes” (ANGROSINO, 2009, p.61). Mas as entrevistas que realizamos não foram estruturadas nem semi-estruturadas. Foram antes etnográficas por ser, em coerência com a nossa opção metodológica, “[...] el único modo de descubrir lo que son las visiones de las distintas personas y de recoger información sobre determinados acontecimientos o problema, pero es también un medio de ‘haber que las cosas sucedan’ y de estimular el flujo de datos<sup>39</sup>” (WOODS, 2016, p. 77).

Ainda é possível afirmar que esta foi uma pesquisa interativa, pois através dela procuramos descobrir coisas, estando para isso atento e mantendo as conversas sob controle. Portanto as entrevistas realizadas podem ser consideradas de natureza **aberta** na linha da entrevista que “flui interativamente na conversa e acomoda digressões que podem bem abrir rotas de investigações novas, inicialmente não aventadas pelo pesquisador” e [que] tem por objetivo “sondar significados [...]” (ANGROSINO, 2009, p. 62).

<sup>37</sup> É necessário, então, uma certa "limpeza" dos próprios processos de pensamento, juntamente com a necessidade de transformar o grupo ou a escola em algo "antropológicamente estranho". Então, estaremos mais abertos às opiniões dos outros. Portanto, a participação contribui para a avaliação. Ao mesmo tempo, o pesquisador se torna membro e pode operar por reflexão e analogia, analisando suas próprias reações, intencões e motivações, como e quando ocorrem no decorrer do processo do qual fazem parte. (Tradução nossa)

<sup>38</sup> Em certo sentido todos os investigadores sociais são observadores participantes e, portanto, as fronteiras da etnografia não podem ser nítidas.

<sup>39</sup> [...] é a única maneira de descobrir quais são as visões das distintas pessoas e de recolher informações sobre determinados acontecimentos, porém é também um meio de fazer com que as coisas aconteçam e de estimular o fluxo de dados. (Tradução nossa)

Segundo Peter Woods (2016), a **entrevista etnográfica** por si mesma tem um caráter bastante especial, algo parecido com a observação participante, devendo ser usada em conjunto com outras técnicas de coleta de dados.

A través de la ‘investigación interactiva’ se trata de penetrar las experiencias de los demás, de empatizar con los demás, de volverse como ellos, contemplar el mundo con ellos, hablar como ellos y parecerse a ellos, compartir con ellos, y parecerse a ellos, compartir con ellos. Podríamos decir que las entrevistas son el instrumento más poderoso de una investigación cuando se las utiliza en conjunción con otros métodos, sobre todo con la observación. Pero, sin desmedro de la verdad de esta afirmación, lo principal acerca de las entrevistas etnográficas es que constituyen una forma de observación participante<sup>40</sup> (WOODS, 2016, p. 104).

Ainda segundo este autor, a entrevista gira sempre em torno de três importantes elementos: O primeiro, é a importância de se estabelecer a relação de confiança entre entrevistador e entrevistado. Para o autor, deve haver entre entrevistador e entrevistado uma relação que transcenda a investigação, que promova um vínculo de amizade, de respeito, um sentimento de solidariedade e de união em busca de um determinado objetivo. Tudo isto pode ser percebido através das respostas dadas, do como são dadas estas respostas e do olhar que é lançado para o entrevistador.

Neste processo, podem surgir algumas dificuldades, de entre as quais Peter Woods (2016) aponta para:

En esencia, la dificultad consiste en cómo aparecer como un ser humano, maduro, pues eso incluye tanto una cantidad de intereses y disposiciones (opiniones políticas, actitudes sociales, gustos intelectuales) contra los que algunas personas pueden sentir resistencia, como otras actitudes que todos, o al menos el grupo en que se tiene interés, pueden aceptar<sup>41</sup> (WOODS, 2016, p. 79).

O segundo elemento a ter em conta pode ser a própria curiosidade do pesquisador, pois apesar de ser uma força motivadora, pode também ser intrusiva, quando não se consegue dominar esse desejo de saber tudo de uma vez, exigindo por isso uma cuidadosa preparação:

<sup>40</sup> Através de “pesquisa interativa”, tentamos penetrar as experiências dos outros, simpatizar com os outros, tornar-se como eles, contemplar o mundo com eles, falar como eles e assemelhar-se a eles, para compartilhar com eles. Poderíamos dizer que as entrevistas são o instrumento mais poderoso de uma investigação quando são usadas em conjunto com outros métodos, especialmente com a observação. Mas, sem afastar a verdade dessa afirmação, o principal aspecto das entrevistas etnográficas é que elas constituem uma forma de observação participante.

<sup>41</sup> Em essência, a dificuldade é como aparecer como um ser humano, amadurecido, porque isso inclui uma série de interesses e disposições (opinões políticas, atitudes sociais, gostos intelectuais) contra as quais algumas pessoas podem sentir resistência, como outras atitudes que todos, ou pelo menos o grupo em que você tem interesse, pode aceitar. Atacando ferozmente o governo não nos dará precisamente o carinho daqueles que o apoiam.

[...] en este caso, de conocer las opiniones y la percepciones que las personas tienen de los hechos, oír sus historias y descubrir sus sentimientos. Esta es la fuerza motivadora, y tiene que haber un motivo desencadenante que impulse a los investigadores a apoderarse y dominar las múltiples dificultades que se presentan en la preparación y conducción de entrevistas (y, en verdad, todo el resto de la investigación)<sup>42</sup> (WOODS, 2016, p. 79)

O entrevistador deve prestar atenção às palavras-chaves, deve procurar os indicadores da importância que uma determinada questão tem para o entrevistado, que deve ser sempre reforçado pelo desejo de querer saber mais, de ter o maior entendimento possível daquilo que se busca durante a entrevista.

Por fim, o terceiro elemento fundamental para se levar a cabo uma entrevista consiste na espontaneidade, na naturalidade,

[...] cuanto más "natural" es el entrevistador, mayores son sus posibilidades de éxito. "Ser natural" o "ser espontáneo" significa que no se adopta ninguna postura especial en calidad de "investigador", "experto", "burócrata", sino que lo que se hace es relacionarse con las gentes sobre la base del vínculo de persona a persona<sup>43</sup> (WOODS, 2016, p. 80).

Ainda de acordo com Peter Woods (2016), o objetivo maior da entrevista deve ser sempre o de capturar o que está dentro dos entrevistados, sem distorção, sem manipulação por parte do entrevistador. Para isso, é preciso que as entrevistas sejam desestruturadas para que possam facilitar a expressão de opiniões e fatos pessoais com mais precisão e sinceridade. É preciso evitar a antecipação das respostas, sugestão para que o resultado não seja danificado, para que seja capaz de extrair o que está escondido na mente do entrevistado.

Segundo Morgan (1988), citado por Robert Bogdan e Sari Biklen (1994, p. 134), uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas. Numa investigação qualitativa, temos a possibilidade de trabalhar em conjunto a observação participante e a entrevista etnográfica, criando condições para que o observador possa “desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 134).

<sup>42</sup>[...] neste caso, conhecer as opiniões e percepções que as pessoas têm dos fatos, ouvir suas histórias e descobrir seus sentimentos. Esta é a força motivadora, e tem que haver um gatilho que leva os pesquisadores a assumir e dominar as múltiplas dificuldades que surgem na preparação e realização de entrevistas (e, de fato, todo o resto da pesquisa). (Tradução nossa)

<sup>43</sup> [...] quanto mais "natural" é o entrevistador, maiores serão suas chances de sucesso. "Ser natural" ou "ser espontâneo" significa que nenhuma posição especial é adotada como "pesquisador", "especialista", "burocrata", mas o que é feito é relacionar-se com as pessoas com base no vínculo da pessoa para pessoa. (Tradução nossa).

As entrevistas podiam também ser semiestruturadas, aquelas que “[...] usam perguntas predeterminadas relacionadas a ‘campos de interesse’” (ANGROSINO, 2009, p. 67), podendo “os sujeitos envolvidos na pesquisa [...] ser submetidos a várias entrevistas, não só com o objetivo de obter informações, mas também como meio de apreender as variações de uma situação estudada, muito comum nos meios educacionais (MACEDO, 2006). Através das entrevistas, é possível perceber a implicação do professor com seu próprio trabalho e o significado deste tanto na sua vida pessoal, como na sua vida profissional, além da implicação na vida de cada um dos estudantes. “As boas entrevistas caracterizam-se pelo fato de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 136).

Mas no caso desta pesquisa, recorreremos predominantemente às **conversas informais**, porque, sendo uma comunidade, é difícil preestabelecer conteúdos, pois nela prepondera a oralidade, sendo dada profunda importância à conversa espontânea, seja com os “Mais Velhos”, que guardam sabedoria e amplo conhecimento da comunidade, seja com os mais novos, que trazem consigo grandes expectativas e ressignificações da cultura.

No entanto, como dizem Martyn Hammersley e Paul Atkinson,

Es necesario señalar que las grabaciones de audio no proporcionan un registro perfecto y comprensible. En algunos casos el sonido de fondo puede hacer que el registro sea virtualmente inaudible. Por otro lado, las grabaciones son muy selectivas. No sólo no captan el comportamiento no verbal sino que incluso no siempre quedan patentes asuntos como a quién se dirige el que habla. Las facilidades de la grabación en el campo no excluyen la necesidad de observación y la construcción de notas de campo<sup>44</sup> (HAMMERSLEY e ATKINSON, 2014, p. 205).

Por isso, deve-se compreender, que tanto na entrevista quanto na conversa informal, utilizar-se apenas do **gravador** não é suficiente para o registo adequado, necessitando, portanto, estar atento aos gestos, aos olhares, às atitudes no contexto em que o diálogo esteja ocorrendo, não se deixando envolver diretamente com as falas e os depoimentos.

O registo no **diário de campo** de tudo o que ocorre, com as chamadas notas de campo, é outra estratégia/técnica fundamental em pesquisas etnográficas, pois permite que toda a reação pessoal se transforme, a partir de uma análise reflexiva do que se observou. Ainda segundo os mesmos autores, permite a interação entre o pessoal e o emocional, de um

---

<sup>44</sup> É necessário assinalar que as gravações de áudio não proporcionam um registo perfeito e compreensível. Em alguns casos, o som de fundo pode tornar o registo praticamente inaudível. Por outro lado, as gravações são muito seletivas. Eles não capturam o comportamento, mas nem sempre há questões óbvias sobre quem o falante está falando. As gravações no campo não excluem a necessidade de observação e os registros de notas de campo. (Tradução nossa)

lado, e o intelectual, do outro, ajudando o processo reflexivo. Diante das possíveis implicações que o pesquisador pode sofrer, o diário de campo torna-se uma peça fundamental no processo, uma vez que, através dos registros que nele são feitos, é possível: reflexões, autorreflexões e tomadas de decisões referentes aos caminhos a seguir, quanto aos dados a serem coletados.

O uso do diário de campo é importante porque nele há um relato contínuo da conduta do investigador. Nele “[...] no sólo incluye el registro del trabajo de campo sino también las propias dificultades y sentimientos personales del etnógrafo <sup>45</sup> ” (HAMMERSLEY e ATKINSON, 2014, p. 210). Sejam eles o sentimento de bem-estar pessoal, ansiedade, surpresa, choque ou repulsa.

En primer lugar, nuestros sentimientos forman parte de las relaciones que establecemos durante el trabajo de campo. Segundo, tales reacciones personales y subjetivas, inevitablemente van a influir en lo que se califique de notable, en lo que se considere problemático o extraño y en lo que parezca ser mundano u obvio. Frecuentemente nos apoyamos en sentimientos y tanto su existencia como su influencia previsible deben ser reconocidas y, si es posible, explicadas por escrito<sup>46</sup> (HAMMERSLEY e ATKINSON, 2014, p. 210).

[...] los medios más importantes de confirmación de informes y de observación, y en verdad de cualquier otra cosa en el trabajo etnográfico, reside en la " triangulación". Los triángulos tienen una fuerza enorme. Entre otras cosas, constituyen la estructura básica de bicicletas, puertas y techos de casas. En astronomía la triangulación hace posible una extraordinaria precisión a distancias fabulosas. Análogamente, en la investigación en ciencias sociales, la utilización de tres métodos diferentes o más para explorar un problema aumenta enormemente las probabilidades de exactitud<sup>47</sup> (WOODS, 2016, p. 102).

Ainda de acordo com Martyn Hammersley e Paul Atkinson (2014, p. 250),

<sup>45</sup> [...] inclui não apenas o registro do trabalho de campo, mas também as próprias dificuldades e sentimentos pessoais do etnógrafo (tradução nossa).

<sup>46</sup> Primeiro, nossos sentimentos fazem parte dos relacionamentos que estabelecemos durante o trabalho de campo. Em segundo lugar, tais reações pessoais e subjetivas influenciarão inevitavelmente o que é descrito como notável, o que é considerado problemático ou estranho, e o que parece ser mundano ou óbvio. Frequentemente confiamos nos sentimentos, e sua existência e sua influência previsível devem ser reconhecidas e, se possível, explicadas por escrito (tradução nossa).

<sup>47</sup> [...] o meio mais importante de confirmação de relatórios e observações, e mesmo de qualquer outra coisa no trabalho etnográfico, reside na "triangulação". Os triângulos têm uma força enorme. Entre outras coisas, constituem a estrutura básica de bicicletas, portas e telhados de casas. Na astronomia, a triangulação torna possível uma extraordinária precisão a distâncias fabulosas. Da mesma forma, na pesquisa em ciências sociais, o uso de três ou mais métodos diferentes para explorar um problema aumenta consideravelmente a probabilidade de precisão (tradução nossa).

[...] En la investigación social, si uno confía en una sola versión de los hechos existe el peligro de que un error que no haya sido detectado en el proceso de recogida de datos tenga como consecuencia un análisis incorrecto<sup>48</sup>.

Robert Bogdan e Sari Biklen (1994, p.150) definem nota de campo como “[...] o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”. As notas de campo, ainda de acordo com os mesmos autores,

[...] podem originar em cada estudo um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projeto, a visualizar como é que o plano de investigação foi afetado pelos dados recolhidos, e a tornar-se consciente de como ele ou ela foram influenciados pelos dados (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 151).

Podemos reforçar esta ideia com o que afirmam Martyn Hammersley e Paul Atkinson, isto é,

[...] Quizá en un sentido más obvio, un diario de campo cuidadosamente elaborado permitirá al etnógrafo concienzudo repasar y explicar laboriosamente el desarrollo del diseño de la investigación, la aparición de temas analíticos y la recogida sistemática de información. La provisión de tal “historia natural” de la investigación es un componente crucial de toda etnografía<sup>49</sup> (HAMMERSLEY e ATKINSON, 2014, p. 210).

Quanto ao uso da câmara fotográfica, para o **registro fotográfico**, configura-se como uma peça chave para a materialização e a ampliação das informações recolhidas e do conhecimento alcançado a cada momento vivenciado em campo. Isto porque a utilização mais comum da câmara fotográfica é complementar a observação.

[...] Nesta qualidade é a maior parte das vezes utilizada como um meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os refletir. As fotografias tiradas pelos investigadores em campo fornecem-nos imagens para uma inspeção intensa posterior que procura pista sobre relações e atividades. [...]. Fotografar completamente uma sala de aula pode facilitar a condução de um *inventário cultural*. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 189)

<sup>48</sup> Em uma investigação social, se confiamos em uma só versão dos fatos existe o risco de que um erro que não tenha sido detectado no processo de coleta de dados resulte numa análise incorreta. (Tradução nossa)

<sup>49</sup> [...] Talvez em um sentido mais óbvio, um diário de campo cuidadosamente preparado permita ao etnógrafo consciencioso revisar e explicar meticulosamente o desenvolvimento do projeto de pesquisa, o surgimento de questões analíticas e a coleta sistemática de informações. A provisão de tal "história natural" de pesquisa é um componente crucial de toda etnografia. (Tradução nossa)

Mas, o uso da câmara fotográfica deve ser feito de forma objetiva e mais discreta possível, para isso, “[...] O investigador fotográfico tem de passar a ser, tanto quanto possível, invisível. Há duas maneiras de se chegar a esse objetivo: através da familiaridade e da distração (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 142). E, mesmo depois desta conquista, o investigador deve estar atento ao fato de que a imagem registrada na câmara não substitui o olhar *in loco* do observador, pois através dele é possível reconhecer sentimentos e emoções dos investigados no momento que desempenha a ação. Ainda de acordo com estes mesmos autores, “[...] as fotografias obtidas podem propiciar informação sobre o comportamento do sujeito, a sua interação e sua forma de apresentação em determinadas situações [...]” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 141).

Assim, como em qualquer outro método de investigação, existem limites quanto ao uso de cada um deles e, no caso específico da câmara,

[...] existem limites para o que é ridículo registrar. Não significa que o investigador qualitativo nunca queira fotografar [...], mas a intensidade e o grau de intrusão da fotografia [...] diminuem em certos contextos ao conceber um plano de estudo, estes limites devem ser reconhecidos e compensados (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 142).

Além disto, é preciso estar atento, pois

[...] um fotógrafo não é um bom observador; e mais, um fotógrafo não é bom em termos de interação. Poderá parecer paradoxo dizer-se que um fotógrafo não observa bem – afinal, a fotografia não constitui a melhor forma de observação? [...] Um bom fotógrafo pode isolar e congelar relações ou comportamentos de uma forma que não pode ser recriada verbalmente; mas um observador humano pode proporcionar o sentido de toda a textura das relações que não podem ser veiculadas fotograficamente. Assim, a colaboração pode ser o modo de elaboração ideal para alguns estudos (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 143).

A fotografia pode e deve ser usada em conjunto com outras técnicas de coleta de dados, pois “[...] é importante compreender que as fotografias que os investigadores encontram ou que lhes são dadas foram tiradas com um objetivo ou de um ponto de vista particular” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 185). Assim, a fotografia para ser utilizada, deve ser colocada “[...] no seu contexto próprio e compreender o que ela é capaz de nos dizer antes

de extrairmos informação e compreensão” (FIX E LAWRENCE, 1988, citado por BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 185).

Uma outra técnica de coleta de dados refere-se aos **documentos**, sendo preciso

[...] recopilar y utilizar pruebas documentales a partir del lugar de investigación” [...] A algunos documentos se puede acceder libremente y reservarlos para emplearlos más adelante [...] Otros documentos pueden comprarse, adquirirse de otro modo. Incluso cuando las fuentes documentales no son demasiadas, el investigador tal vez pueda copiar los documentos para su uso personal <sup>50</sup> (HAMMERSLEY e ATKINSON, 2014, p. 207-208).

Por fim, após a coleta de informações através de variadas técnicas, é preciso iniciar o processo de **análise e interpretação** das mesmas, como parte integrante da investigação. O primeiro passo para o processo de análise, segundo Martyn Hammersley e Paul Atkinson (2014), é a leitura cuidadosa das informações colhidas para que se crie uma maior familiaridade, a fim de compará-las, relacioná-las e nelas identificar as informações mais significativas do grupo pesquisado e interpretá-las. “Lo más habitual entre los etnógrafos es organizar los registros de la información cronológicamente, de forma que los datos aparezcan ordenados según el momento en que fueron recogidos”<sup>51</sup> (HAMMERSLEY e ATKINSON, 2014, p. 210). Esta reorganização das informações, segundo os mesmos autores, oferece uma infraestrutura significativa para o acesso posterior aos dados.

Para Peter Woods,

Cuando se observa, se entrevista, e toman notas de campo, y se confecciona el diario de investigación, la labor del etnógrafo no se limita a ‘registrar’. También hay en ello reflexión, la que a su vez informa la serie de datos siguiente. Este interjuego entre técnicas y estadios de la investigación se aplica a todos los niveles [...] O bien, después de un análisis especulativo inicial, datos de una fuente diferente y tal vez fruto de una técnica diferente pueden alterar o modificar ese análisis y abrir el camino hacia una recogida de datos más centralizada, tal vez mediante la utilización de técnicas diferentes, a la concreción y la elaboración así como a la formación conceptual más abstracta<sup>52</sup> (WOODS, 2016, p. 135).

<sup>50</sup> [...]coletar e usar provas documentais do local de pesquisa “[...]. Alguns documentos podem ser livremente acessados e reservados para uso posterior [...] Outros documentos podem ser adquiridos, adquiridos de outra forma. Mesmo quando as fontes documentais não são muitas, o pesquisador pode copiar os documentos para uso pessoal (Tradução nossa)

<sup>51</sup> O mais comum entre os etnógrafos é organizar os registros das informações cronologicamente para que os dados estejam ordenados de acordo com o momento em que foram coletados. (Tradução nossa)

<sup>52</sup> Quando observado, entrevistado e anotado em campo, e o dia da pesquisa é preparado, o trabalho do etnógrafo não se limita apenas a “registrar”. Há também a reflexão, que por sua vez informa uma série de dados. Essa interação entre técnicas e estágios de pesquisa é aplicada em todos os níveis. Ou, após uma análise especulativa inicial, dados de uma fonte diferente e talvez o resultado de uma técnica diferente podem alterar ou modificar esta análise e abrir caminho para uma coleta de dados mais centralizada, talvez através do uso de diferentes técnicas, para a concretização e elaboração, bem como para a formação conceitual mais abstrata. (Tradução nossa)

Os dados colhidos em campo através de diferentes estratégias precisam passar por uma análise e leitura detalhada para se encontrar as respostas às questões iniciais, assim como para buscar outros possíveis questionamentos, não pensados inicialmente para a pesquisa proposta.

Esta fase que Robert Bogdan e Sari Biklen denominam como análise de dados é fundamental para que se possa estabelecer a categorização e a triangulação de dados, a fim de confirmar a veracidade dos fatos descritos. O investigador qualitativo “[...] não só precisa de saber trabalhar os dados, como também de ter uma boa ideia sobre o que os dados são” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 145).

Segundo estes autores, a análise de dados

[...] é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 205).

Os dados obtidos a partir dos documentos e de outras fontes de informações disponíveis passam por diferentes fases, que, segundo Laurence Bardin, se organizam em três fases cronológicas: A primeira, que é a pré-análise, ou seja, é a fase da organização, momento que tem por objetivo “tornar operacional e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas num plano de análise” (BARDIN, 2016, p. 125); A segunda, que é a fase da exploração do material, ou seja, é a fase que consiste em “operações de codificação, decodificação ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 2016, p. 131); Finalmente a terceira, que é a fase do tratamento dos resultados obtidos, ou seja, é a fase que permite ao pesquisador “propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas ” (BARDIN, 2016, p. 132).

Nas palavras de Peter Woods (2016),

[...] los aspectos del análisis que más parecen destacarse en la reciente investigación etnográfica en educación. Ellos son: 1. Análisis especulativo; 2. Clasificación y

---

categorización; 3. formación de conceptos; 4. Modelos; 5. Tipologías; y teoría <sup>53</sup>  
(WOODS, 2016, p.135-136)

Com base no enorme manancial de informações e dados coletados, há então a necessidade de classificação e categorização dos mesmos, em função de categorias emergentes do campo e à luz das questões levantadas e da fundamentação teórica, porque tratar o material é codificá-lo, ou seja, transformá-lo e (re)organizá-lo.

Este processo de **organização** compreende três passos: o recorte (escolha das unidades); a enumeração (escolha das regras de contagem); a classificação e a agregação (escolha de categorias). A categorização compreende-se como “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos” (BARDIN, 2016, p. 147).

Como afirma Peter Woods (2016),

[...] llega un momento en que la masa de datos incorporada a las notas de campo, transcripciones, documentos, ha de ser ordenada con una cierta sistematicidad, en general mediante la clasificación y la categorización. En un nivel elemental, esto se aplica simplemente a los datos propios. En esta etapa puede ser que no haya formación de conceptos, importación o descubrimiento de teorías, creación de nuevos pensamientos. El objetivo es dar al material una forma que conduzca a tales fines, y esto significa ordenar los datos de una manera coherente, completa, lógica y sucinta<sup>54</sup> (WOODS, 2016, p. 139).

Para Martyn Hammersley e Paul Atkinson (2014, p.231),

No resulta necesario decir que el proceso de codificación de datos es recurrente; al emerger las nuevas categorías, los datos previamente codificados deben ser registrados para ver si contienen algún ejemplo sobre los nuevos códigos. El objetivo final, por supuesto, es alcanzar una posición en la que se tenga un grupo estable de categorías y se pueda preparar una codificación sistemática de todos los datos en términos de esas categorías<sup>55</sup>.

<sup>53</sup> [...] Os aspectos da análise que mais parecem destacar-se na recente investigação etnográfica em educação são: 1) análise especulativa; 2) classificação e categorização; 3) formação de conceitos; 4) modelos; 5) tipologias; e teoria.

<sup>54</sup> [...] chega um momento em que a massa de dados incorporada nas notas de campo, transcrições, documentos, deve ser ordenada com uma certa sistematização, em geral, por classificação e categorização. Em um nível elementar, isso se aplica simplesmente aos próprios dados. Nesta fase, pode não haver formação de conceitos, importação ou descoberta de teorias, criação de novos pensamentos. O objetivo é dar ao material uma forma que leva a tais fins, e isso significa ordenar os dados de forma coherente, completa, lógica e sucinta (tradução nossa).

<sup>55</sup> Não é necessário dizer que o processo de codificação de dados é recorrente; À medida que emergem as novas categorias, os dados previamente codificados devem ser registrados para ver se eles contêm alguns exemplos dos novos códigos. O objetivo final, é claro, é alcançar uma posição em que você tenha um grupo estável de categorias e você pode preparar uma codificação sistemática de todos os dados em termos dessas categorias (tradução nossa).

Na **categorização**, é necessário perceber o que há de comum entre os elementos destacados, pois ela tem como objetivo apresentar uma condensação dos dados brutos, ou seja, uma nova reorganização dos dados colhidos, dando a conhecer índices anteriormente invisíveis. De acordo com Laurence Bardin (2016), a categorização pode empregar dois processos inversos: o primeiro, pelo sistema de categorias, que separa da melhor maneira possível os elementos à medida que vão sendo encontrados e o segundo, que é pelo sistema de categorias não fornecido, antes resulta da classificação analógica e progressiva dos elementos.

Assim, é preciso pensar que

[...] la identificación de categorías es un elemento central en el proceso de análisis (aunque no debe con el na análisis *per se*) Como resultado de ello, la lista de categorías, a partir de las cuales se organiza la información, generalmente experimenta ser confundido transformaciones durante el curso de la investigación<sup>56</sup> (HAMMERSLEY e ATKINSON, 2014, p. 213).

Da mesma ideia, compartilha Peter Woods (2016), quando afirma que, na categorização, “[...] el primer paso consiste en identificar las categorías más importantes, que, a su vez, pueden dividirse en grupos. Los datos pueden clasificarse de acuerdo con esas categorías, cuya naturaleza dependerá del tipo de estudio y de los intereses en juego”<sup>57</sup>.

A concretização da análise dos dados e a sua validação dar-se-ão pela **triangulação** de dados. O termo triangulação deriva “[...] de una analogía con la navegación y la orientación. Para alguien que quiere localizar su posición en un mapa, una sola señal únicamente le informará sobre cuál es su punto de localización a lo largo de una línea”<sup>58</sup>, como afirmam Martyn Hammersley e Paul Atkinson (2014). Triangulação é um termo que vem das ciências militares e que, a partir de 1959, é levado para a Psicologia através de Campbel e Fiske que buscavam testar empiricamente os resultados obtidos em pesquisas realizadas, através de diferentes métodos qualitativos, defendendo a ideia de que a obtenção de dados através de diversas fontes para análise possibilitaria maior precisão e validade para os resultados obtidos na pesquisa, como afirma Teresa Duarte (2009).

<sup>56</sup> A identificação de categorias é um elemento central no processo de análises [embora não deva ser uma análise por si somente]. Como resultado dela, a lista de categorias, a partir das quais se organiza a informação, que geralmente passa por transformações confusas durante o processo de investigação (tradução nossa).

<sup>57</sup> O primeiro passo é identificar as categorias mais importantes, que, por sua vez, podem ser divididas em grupos. Os dados podem ser classificados de acordo com essas categorias, cuja natureza dependerá do tipo de estudo e dos interesses em jogo (tradução nossa).

<sup>58</sup> [...] de una analogía con la navegación y la orientación. Para alguien que quiere localizar su posición num mapa, un único sinal só informará sobre seu ponto de localização de uma linha. (Tradução nossa)

É preciso validar as informações colhidas com as mais diferentes estratégias utilizadas pelo investigador, pois o valor da triangulação consiste em “[...] comprobar las inferencias extraídas a partir de una fuente de información mediante el recurso a outra fuente de información <sup>59</sup>” (HAMMERSLEY E ATKINSON, 2014, p. 249). E ainda conforme os mesmos autores, [...] en la medida en que esas técnicas suponen distintos tipos de amenaza a la validez, proporcionan una base para la triangulación<sup>60</sup>” (HAMMERSLEY e ATKINSON, 2014, p. 250).

[...] la triangulación de las fuentes de información conlleva la comparación de la información referente a un mismo fenómeno pero obtenida en diferentes fases de trabajo de campo, en distintos puntos de los ciclos temporales existentes en aquel lugar o, como ocurre en la validación solicitada, comparando relatos de diversos participantes (incluido el etnógrafo) implicados en el campo<sup>61</sup> (HAMMERSLEY e ATKINSON, 2014, p. 249).

Ainda segundo estes autores, na triangulação, há a possibilidade de fazer-se uma comparação dos dados que foram colhidos através de diferentes métodos. No caso desta pesquisa, há dados colhidos por observação participante, entrevistas não estruturadas, conversas informais, gravações, documentos, imagens fotográficas e diário de campo.

A triangulação implica não apenas na combinação de diferentes tipos de dados por si só, mas também na tentativa de relacionar os diferentes tipos de dados de forma a evitar possíveis ameaças à validação dos resultados resultantes de análises e assim evitar possíveis conclusões não condizentes com os fatos observados e, ao mesmo tempo, possibilita novos olhares e o alcance de novos conceitos, novos conhecimentos, novos saberes. O fato é que, neste estudo, buscou-se olhar para um mesmo fenômeno, por diferentes prismas e coletar dados através de formas diversas, que permitissem maior credibilidade aos resultados encontrados. Afinal, a pesquisa qualitativa considera que “el etnógrafo bien informado tiene que reconocer la relación reflexiva entre el texto y su objeto” (HAMMERSLEY e ATKINSON, 2014, p. 275).

Para estes mesmos autores,

---

<sup>59</sup> Comprovar as inferências extraídas a partir de uma fonte de informação (tradução nossa).

<sup>60</sup> [...] à medida que essas técnicas supõem diferentes tipos de ameaças à validação, proporcionam uma base para a triangulação (tradução nossa).

<sup>61</sup> [...] triangulação das fontes de informação envolve a comparação das informações referentes ao mesmo fenômeno, mas obtidas em diferentes fases do trabalho de campo, em diferentes pontos dos ciclos temporais existentes nesse local ou, como na validação solicitada, comparando relatos de vários participantes (incluído o etnógrafo) envolvidos no campo (tradução nossa).

La relación entre el texto etnográfico y su objeto tal vez no sea directa. Pero tampoco es totalmente arbitraria. Un reconocimiento de la convencionalidad de la escritura no ha de llevarnos a una aproximación radicalmente 'textual'. Existen actores y vida social más allá del texto, y relaciones referenciales entre ellos. Al etnógrafo que se adentra en un trabajo de campo arduo, llevando a cabo el análisis de la información y la escritura académica, no se le convencerá fácilmente de que los textos que constituyen su 'información' y los textos de las monografías, disertaciones, apuntes y cosas similares no son referenciales. De hecho, se trata de una ingenua respuesta para igualar el reconocimiento de que nuestros textos son convencionales según el punto de vista de que son arbitrarios<sup>62</sup> (HAMMERSLEY e ATKINSON, 2014, p. 275)

---

<sup>62</sup> A relação entre o texto etnográfico e seu objeto pode não ser direta, nem tampouco é totalmente arbitrário. Um reconhecimento da convencionalidade da escrita não deveria nos levar a uma abordagem radicalmente "textual". Há atores e vida social para além do texto e relacionamentos referenciais entre eles. O etnógrafo que entra em um árduo trabalho de campo, realizando a análise de informação e escrita acadêmica, não será facilmente convencido de que os textos que constituem sua "informação" e os textos das monografias, dissertações, notas e coisas semelhantes não são referenciais. De fato, trata-se de uma resposta ingênua para acertar o reconhecimento de que nossos textos são convencionais de acordo com o ponto de vista de que eles são arbitrários (tradução nossa).



## CAPÍTULO VII

### 7. RELATO DA PESQUISA

#### 7.1. *Locus* da pesquisa: a escola na sua relação com a comunidade

Como já referido anteriormente, o *locus* desta pesquisa foi um Colégio da Rede Pública Estadual, situado no Recôncavo baiano, numa comunidade quilombola, no distrito de Santiago do Iguape, pertencente ao município de Cachoeira, localizado na Bacia de Iguape, em área conhecida como Zona Rural, distando 40km da Cidade de Cachoeira, sede do Município, a 110km da Cidade de Salvador, capital do Estado da Bahia.

A comunidade, que era anteriormente chamada de Vila de Santa Maria, recebeu o nome Santiago do Iguape, depois de ter sido presenteada por um padre de origem espanhola, com a imagem de São Tiago, que se tornou também o padroeiro da Igreja Matriz construída pela Ordem dos Jesuítas (portugueses), com mão de obra de homens negros escravizados (africanos). O nome Iguape é originário da língua dos índios Tupi-guarani e significa “lugar existente no seio d’água”. Iguape: Y=água; gua=seio, bacia; pe=em.



Figura 1- Praça de Santiago de Iguape  
Rosania Amorim

O colégio foi fundado em 04 de Abril de 1981, como um centro de extensão do Colégio Estadual da Cachoeira, extensão essa criada dada a grande distância a ser percorrida pelos estudantes do Distrito de Santiago do Iguape para frequentar o colégio na cidade de Cachoeira. Em 1992, o centro foi transformado em Colégio Estadual Eraldo Tinoco, seguindo as mesmas diretrizes dos demais colégios da rede estadual de ensino na Bahia.



Figura 2- Fachada do Colégio Estadual Eraldo Tinoco  
Rosania Amorim

Este colégio atende adolescentes e jovens do Ensino Médio que, na sua maioria, têm origem quilombola. Esta unidade escolar recebe alunos de Santiago do Iguape e de outras comunidades da região também quilombolas, tais como: São Francisco do Paraguaçu, Opalma, Kaonge, Caimbongo, Engenho da Ponte, Campinas, Kalembá, Dendê. Todas estas comunidades estão representadas em um quadro (mural) no muro da escola (figura 2). De entre os alunos encontramos alguns que moram em outros distritos de Cachoeira, que não são terras quilombolas.

O estabelecimento escolar oferece apenas Ensino médio regular (1º, 2º, 3º anos – 1 turma de cada). A sua estrutura administrativa é composta de 01 sala da direção, 01 sala da secretaria, 01 cozinha, 01 despensa, 01 sala de professores, 01 biblioteca, 01 laboratório de informática, com acesso à internet. Conta, apenas, com 03 salas de aulas e atende a 06 turmas, sendo 03 turmas no turno matutino e 03 turmas no turno vespertino.

São muitos os desafios enfrentados pelas gestoras da escola, não impedindo todavia, como atrás mencionado, o desenvolvimento normal de suas atividades. Sendo os alunos oriundos de comunidades quilombolas diversas, é necessário o uso do transporte escolar da

prefeitura para fazerem o trajeto de suas comunidades até o colégio. O transporte é mantido graças a uma parceria entre a Prefeitura da Cidade de Cachoeira e o Governo do Estado da Bahia. No período da tarde, o transporte inicia seu roteiro na Comunidade de São Francisco do Paraguaçu. Isto determinou que os alunos atendidos no turno vespertino fossem apenas das comunidades de Santiago do Iguape, sede do colégio, e da comunidade de São Francisco do Paraguaçu. No turno matutino, são atendidos os alunos das demais comunidades porque o roteiro do transporte se inicia na comunidade de Opalma, passando por Engenho da Ponte, Engenho da Praia, Kaonge, Dendê e Campina. Ao incluir também a comunidade de Caimbongo, os estudantes enfrentam um desafio ainda maior, pois necessitam de caminhar por uma longa estrada de barro até à pista principal por onde passa o ônibus. Sempre que há necessidade da presença dos alunos na unidade escolar em dias, períodos ou turno que fogem do calendário escolar do município, é preciso uma negociação prévia entre a gestora da unidade escolar e o setor responsável pelo transporte da Prefeitura.

Este colégio foi a primeira unidade da Rede Estadual a implantar as Diretrizes Curriculares da Educação Quilombola e a construir um Projeto Político Pedagógico pautado nestas diretrizes. Importa sublinhar que o colégio foi fundado ainda antes do reconhecimento do espaço como quilombola, fato ocorrido no período entre 2000 e 2004, como resultado das lutas dos grupos do movimento negro e da Fundação Palmares, que têm buscado regularizar, legalizando, os espaços quilombolas.

Como afirmou, em entrevista, a vice-diretora da unidade escolar *locus* da pesquisa, na segunda metade do século XX, o processo de desenvolvimento econômico da época foi trazendo para a região a estrada de rodagem e, desse modo, o transporte de pessoas e produtos que era feito apenas por via marítima, no período Colonial, passou a ser feito por via terrestre. E foi no âmbito desse processo de abertura de estradas que surgiu a construção da escola, em Santiago do Iguape, para atender às necessidades da região, ainda sem haver qualquer atenção especial à história dos povos que lá residiam, nem preocupação em dar algum tipo de assistência social aos remanescentes quilombolas. A escola surgiu apenas para atender a um programa do governo, em cumprimento com a obrigação constitucional de prover educação básica para todos.

A ‘titulação’ da comunidade como quilombola, em 2004, fez no entanto com que a direção do colégio solicitasse, em 2017, decorrida mais de uma década, portanto, à Secretaria de Educação que considerasse o colégio como ‘escola quilombola’, a fim de que pudessem ser inseridos em programas que se ocupam da execução “de ações afirmativas” para minorias

étnicas (e, mais especificamente negros), além de alterar o nome do Colégio para Colégio Estadual Quilombola da Bacia do Iguape, com a aprovação dos estudantes e de toda comunidade escolar.

A ideia seria a de, nessa comunidade quilombola, a escola, em seu trabalho, além de cumprir as exigências legais referentes à Educação Básica, deveria também, conforme as Diretrizes da Educação Escolar Quilombola, desenvolver uma prática pedagógica com a intenção de reconstruir, registrar e fazer aprender a história dos ancestrais e dos seus descendentes, uma vez que ela não está registrada de forma justa nos livros didáticos; deveria também propiciar aos alunos condições para entenderem as tradições populares, o trabalho de plantar/colher e da pesca, que vai desde a confecção das redes, ida para o mar, até à conservação do pescado, objetivando o reconhecimento de práticas laborais de subsistência da comunidade. Procurava-se, deste modo, que os escolares se informassem, compreendessem e sentissem orgulho, e não vergonha, desta forma de vida. Almejava-se também, que reconhecessem que, apesar da diversidade de cultura, usos e costumes, no espaço fora da comunidade, era preciso preservar e valorizar as vivências do seu grupo de pertencimento, conhecendo, compreendendo e promovendo suas formas de subsistência e a sua cultura.

Tendo em vista responder às questões da pesquisa, fizemos uma revisão de literatura, buscando abordar, aprofundar e caracterizar alguns conceitos tais como inovação pedagógica; aprendizagem significativa, educação escolar quilombola; cultura, cultura quilombola e interculturalidade, além do conceito de currículo, de construção de identidade, especificando a identidade quilombola. Estes foram conceitos necessários para que a prática pedagógica desenvolvida na aludida unidade escolar fosse acompanhada e analisada na perspectiva de confirmar ou inferirmos se esta era uma educação intercultural que promovia a (re)construção de identidade quilombola por escolares, em caso afirmativo, também verificar se esta seria uma inovação pedagógica.

## **7.2. Grupos-classe**

Os grupos-classe pesquisados eram constituídos de alunos em faixa etária entre 15 a 26 anos, portanto alguns com defasagem idade/série, sendo predominante o sexo masculino. De entre os alunos, 04 já tinham filhos em idades que variavam de 01 a 10 anos. Alguns já tinham parado de estudar num determinado período, por questões familiares ou por questões de trabalho e, agora, voltado à escola fora da faixa etária esperada. Eles eram residentes de

Santiago do Iguape ou de São Francisco do Paraguaçu, porque, em função do roteiro do transporte escolar que era oferecido pela prefeitura, conforme já mencionado, os alunos destas 02 comunidades necessariamente deveriam estudar à tarde e, no turno matutino, os alunos das demais comunidades.

Muitos dos alunos são filhos de personagens-típicos daqueles espaços, tipos esses que se encontram representados no mural da escola, tais como o pescador, a marisqueira, o agricultor, existindo de entre eles, alunos, alguns que desempenham uma das atividades de subsistência dos seus pais/mães. Alguns também participam de atividades culturais desenvolvidas na comunidade, como dançarinos de grupos de quadrilha junina, tocadores e cantores de samba de roda, capoeiristas, etc. Quanto à religião, alguns dos alunos são seguidores do candomblé, outros da religião católica ou evangélica e há aqueles que não seguem nenhuma religião.

Por se tratar de uma identidade quilombola, isto é, de pessoas que vivem num certo espaço considerado de resistência, que, no passado, serviu para a preservação da liberdade aos negros escravizados fugidos, espaço esse com o nome de quilombo, hoje, este fato garante aos descendentes dos grupos originários dessas terras do quilombo, o direito de serem os seus donos legítimos. Sem dúvida, é imperativo tentar entender que apesar dos limites determinados legalmente, tal espaço não se encontra isolado nem cultural, nem econômica, nem socialmente do Recôncavo Baiano e do Estado da Bahia, conquanto seja uma realidade singular em si mesma. Portanto, ensinar e aprender a ser e a sentir-se quilombola, implica em entendermos como ocorreu e ainda ocorre o encontro entre as diversas culturas que habitaram e ainda se mantêm no Recôncavo da Bahia, desde o seu momento quilombo (ontem), até ao seu momento quilombola (hoje).

Como já referido, na sua formação, a cultura brasileira, resultou da contribuição de alguns povos: os povos autóctones do Brasil, denominados índios pelos portugueses; os povos europeus, principalmente portugueses, os conquistadores (no início da nossa história - século XVI - 1500/1600) e, posteriormente, os povos africanos, negros, trazidos como escravos pelos europeus para trabalhar no Brasil. Assim começamos, no que diz respeito à construção da nossa cultura brasileira. Mas um fato inegável é que esta cultura resultou da contribuição perceptível desta soma de aportes a partir das contribuições dos povos autóctones, europeus e africanos negros. Este fenômeno de interculturalidade estará presente igualmente no nosso estudo.

Existem, segundo Vera Candau, 03 diferentes perspectivas, para que se possa aprofundar a temática da interculturalidade nos contextos educativos,

[...] A primeira refere-se à relação entre as diferenças culturais e direitos humanos. Partimos do ponto de vista de que **a relação entre questões sobre justiça, superação das desigualdades e democratização de oportunidades e aquelas que dizem respeito ao reconhecimento de diferentes grupos socioculturais se faz cada vez mais estreita**. Já a segunda afirmação tem a ver com **a relação entre multiculturalismo e interculturalidade**. Assumimos a posição que propõe um multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a interculturalidade por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades democráticas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade. Um terceiro eixo articulador do nosso trabalho tem sido, particularmente no que se **refere à educação escolar, a afirmação de que somos chamados a construir novos “formatos” escolares, que respondam aos desafios sociais, culturais e educacionais que enfrentamos hoje** (CANDAUI, 2016, p.808 - grifo nosso).

A interculturalidade exige trazer à consciência as práticas desenvolvidas no seu cotidiano com responsabilidade e, acima de tudo, com respeito à cultura, ao modo de ser e de estar na sociedade atual, tendo sido possível percebermos a presença destes elementos no espaço do Recôncavo Baiano, onde foi realizada esta investigação.

### **7.3. Descrição das atividades observadas**

Antes de iniciar a descrição das atividades das turmas que acompanhamos, é importante enfatizar que a prática pedagógica no seu cotidiano vai muito além de um roteiro pré determinado em livros produzidos por especialistas que, muitas vezes, nunca entraram numa sala de aula ou, se entraram, usaram de um olhar comprometido com um certo público, uma determinada realidade idealizada, que quase sempre não condiz com uma parte significativa da população brasileira, por isso,

[...] Ao se pensar num caminho para o ensino ancorado na realidade, torna-se importante recorrer a Freinet (1998a,1998b), que desenvolve suas ideias de educação voltadas, principalmente, para a liberdade, criação e respeito aos educandos no cotidiano, como aspectos fundamentais a serem tomados como promotores de mudanças significativas na escola pública, proporcionando, principalmente, a valorização [do educando] da criança escolar e da sua realidade, cuidando da sua autoestima, ajudando-os na construção da identidade e da sua autonomia para as aprendizagens possíveis (AMORIM, 2013, p.08).

No quadro deste trabalho, também entendemos como necessário para compreender a experiência vivida *in loco*, descrever cada atividade dos alunos, que foram acompanhados pela pesquisadora, registradas no diário de campo, em fotografias e em entrevistas gravadas, tendo usado um discurso escrito para registro do que ia sendo observado e escutado e, atenta ao que melhor nos permitisse uma análise o mais fiel possível, aproximando-a da realidade para, assim, descrever o que ocorreu e foi vivido. Convém registrar que ao acompanhar o trabalho desenvolvido com os grupos-classe, fomos percebendo haver um direcionamento das ações propostas às equipes, voltadas para aprendizagens comprometidas com a construção de consciência da identidade quilombola.

Para alcance de uma melhor compreensão da concatenação dos dados recolhidos nesta pesquisa, optamos por fazer uma descrição detalhada das atividades que foram sendo desenvolvidas no espaço-escola, na sala de aula e/ou na comunidade. A descrição detalhada foi anexada a este trabalho, pois esta integração entre a escola e a comunidade foi um aspecto extremamente significativo daquelas atividades escolares. Do corpo deste trabalho, constará uma descrição sintética das atividades, ilustradas com algumas imagens fotográficas das equipes e dos sujeitos dos grupos-classe executando as tarefas. Salientamos que a exibição de tais imagens foi devidamente autorizada pelos estudantes e/ou seus responsáveis.

Em comum acordo com a professora, a nossa opção de escolha para o acompanhamento dos grupos-classe foram as aulas de Filosofia que, no Ensino Médio, são curriculares obrigatórias, conforme Art.35-A, § 2º. da LDB. A carga horária era de 2h/a por semana. Optamos, aleatoriamente, por observar as duas turmas do turno vespertino, horário em que a docente trabalhava com estes grupos-classe. Escolhemos duas turmas para que pudessemos melhor compreender a prática pedagógica. As aulas ocorriam sempre às segundas-feiras de cada semana do ano letivo de 2017.

De acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, a Filosofia,

[...] além da tarefa geral de ‘pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho’ (Artigo 2º da Lei nº 9.394/96), destaca a proposição de um tipo de formação que não é uma mera oferta de conhecimentos a serem assimilados pelo estudante, mas sim o aprendizado de uma relação com o conhecimento que lhe permita adaptar-se ‘ com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores’ (Artigo 36, Inciso II)

– o que significa, mais que dominar um conteúdo, saber ter acesso aos mais diversos conhecimentos de forma significativa (OCEM, 2006, p.28).<sup>63</sup>

Destaca-se ainda como mais um objetivo da disciplina no Ensino Médio, o “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (Lei nº 9.394/96, Artigo 36, Inciso III) (OCEM, 2006, p.29).

As unidades de estudo, conforme calendário da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, estavam divididas da seguinte maneira: 1ª Unidade - período 06.02 a 26.05, com 72 dias letivos; 2ª Unidade - período 29.05, a 23.08, com 56 dias letivos; 3ª Unidade – período 24.08 a 13.12 com 72 dias letivos, o que perfaz os 200 dias letivos, como exige a LDB.

Registramos que a carga horária extraclasse somada à carga horária da disciplina ultrapassa o número de horas determinadas pela lei, uma vez que, para a realização e conclusão das atividades era necessário que os alunos marcassem encontros na comunidade para as pesquisas, entrevistas, gravações e também para a editoração dos vídeos e a produção de textos.

### **7.3.1. Descrição sintética da 1ª Unidade**

Período: 06/02 a 26/05

Projeto: Vídeo documentário

Produto Final: Produção de vídeo

Como já referido, a observação participante foi feita durante três unidades letivas. Na primeira unidade, o trabalho começou com a apresentação e discussão de uma carta do Conselho Estadual de Educação referente à Educação Escolar Quilombola, em anexo, publicada na cartilha sobre as ‘Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Escolar’ Quilombola. Após a leitura da carta, foi feito um levantamento de conhecimentos prévios dos estudantes sobre o espaço geográfico onde eles habitam e sobre a história dos povos que ali residiram e residem. Também foi indagado sobre o que sabiam acerca dos monumentos, dos

---

<sup>63</sup> [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_03\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf)

espaços históricos e dos espaços construídos e ‘naturais’, especificamente de Santiago do Iguape e das comunidades das suas circunvizinhanças, sobre São Francisco do Paraguaçu e seu entorno. Além disso, também foi perguntado à classe sobre temas que lhes possibilitariam ouvir a comunidade sobre sua condição de quilombola. Com estes procedimentos, a professora-mediadora disse pretender despertar o interesse dos alunos sobre o trabalho escolar a ser desenvolvido, naquele ano letivo, no quadro da disciplina de Filosofia. A culminância do trabalho seria que, com base em conhecimentos prévios, aliados a outras informações a ser coletadas, cada equipe deveria elaborar um vídeo de 11(onze) minutos de duração, a ser mostrado a todas as outras classes do turno vespertino da escola.

Além do conteúdo da carta, os alunos também foram informados sobre a resolução CEE/Ba, nº 68/2013 que “estabelece normas complementares para implantação e funcionamento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino da Bahia”, uma normativa para que as escolas situadas nas comunidades quilombolas se adequassem à realidade em que estão inseridas. Os alunos discutiram o conteúdo da carta e desta resolução, concluindo que a função principal daqueles documentos seria fazer conhecer as normas oficiais orientadoras dos propósitos e condução da Educação Escolar Quilombola. Os alunos, então, propuseram que os assuntos a serem estudados deveriam ser sobre a própria comunidade, para melhor conhecerem o espaço geográfico-cultural onde habitam; a história do povo que ali reside, seus ancestrais e sua cultura de origem; suas formas de sobrevivência, a realidade da localidade, no que se refere às questões e aos problemas sociais e econômicos da comunidade.

Existiu, portanto, a intenção de dar uma certa direção ao trabalho do ano letivo a ser desenvolvido pelas classes e assim, tendo como objeto “um estudo da realidade da comunidade escolar e de ambientes fora dela”. O estudo deveria ser da comunidade reconhecida como quilombola, buscando compreender o que é ser quilombola, saber como surgiu a comunidade, o que foi que aconteceu no passado, aspectos do que é viver hoje neste espaço; compreender o que é ser quilombola e saber sobre o desejo de futuro dos estudantes. Antes de tudo, e, gradativamente, os alunos deveriam reconhecerem-se numa comunidade quilombola, o que se faz para viver e sobreviver naquele espaço, as suas características e possibilidades para então entenderem o que é ser quilombola, o que implica em ter conhecimento da própria identidade para construir o seu projeto de vida e, se desejar, projetar-se para outros ambientes. Para reflexão, surgiu a pergunta: Por que é importante conhecer a nossa identidade?

Com este questionamento, por um determinado momento, houve um grande silêncio na turma, como se os alunos não encontrassem uma resposta imediata e, aos poucos, foram trazendo as seguintes possíveis respostas: *Para não se tornar 'indigente' na sociedade; [...] para 'guerrear' na sociedade*"; *"Identidade falamos para o mundo, para nós; " Identidade é conhecer quem você é"* (Aluna S).

Surgiu então uma segunda pergunta: *O que é quilombo?* E, a primeira resposta foi: *O local pra onde os 'escravos' fugiam.* (Aluno R). Este foi um momento oportuno, para uma intervenção da professora, oferecendo outros significados que ampliassem as informações reproduzidas em livros e repetidas pelos alunos e por muitas pessoas na atualidade, informando assim que quilombo devia ou podia ser pensado como *"local onde 'os negros escravizados' se escondiam para serem livres. Se o local proporcionava liberdade, então era um bom lugar e precisava ser de difícil acesso. Alguém sabe por quê?* Um dos alunos respondeu que era para não ser encontrado. A professora retomou dizendo: *Precisamos compreender isto para dizer com propriedade o que é ser quilombola e assim ir fazendo a identidade quilombola mais forte.*

Dando continuidade à reflexão, surgiram outras propostas para estudo como a questão da cultura, principalmente, a cultura quilombola. Os alunos citaram, como exemplo, a capoeira que veio com os negros escravizados, entendida como *uma luta que representava a maneira que os 'escravos' (no mesmo instante, o aluno corrige sua fala) os 'negros escravizados' encontraram para se defender.*

Respondendo à pergunta, *"o que foi mantido da cultura ancestral?"* foi dado como exemplo da permanência cultural de origem africana, o Samba chula. O aluno M disse que tinha herdado do pai e do avô a tradição de tocar e cantar samba chula que, nesta comunidade, é mantida, ainda hoje, como expressão cultural local, representado pelo grupo Juventude do Iguape (geração dos mais novos) e o grupo Geração de Iguape (geração mais velha).

*Estamos livres, temos liberdade, tecnicamente falando.* Esta foi uma reflexão trazida por um dos alunos. Ao dizer 'tecnicamente falando', parecia mostrar que tinha consciência de que ser reconhecido, hoje, como quilombola, não significava dizer que gozava de total liberdade.

A professora mediadora acrescentou: *A sistematização do ensino quilombola é nova, mas a prática já existe. Sabe-se que as características europeias são mais valorizadas, mas é preciso entender que somos frutos de três culturas diferentes e, assim, temos características*

*próprias*. Informou também que o “Projeto Político Pedagógico” (PPP) da escola foi construído a partir de enquetes, questionários e reuniões com os pais e que o quadro/mural pintado na fachada da escola foi uma concepção resultante de discussões com os professores e os antigos alunos para escolha dos personagens típicos da comunidade que nele deveriam constar. O quadro foi pintado por um artista plástico e teve a intenção de anunciar o compromisso da escola de integrar a comunidade.

Os alunos foram convidados a observar as imagens do mural e, de forma descontraída, começaram a estabelecer relações entre as imagens do muro com as pessoas da comunidade e algumas eram de suas famílias, onde existe um ou mais de um daqueles personagens. Para conclusão da aula, foi solicitado que 04 alunos sintetizassem a discussão falando sobre qual o entendimento que eles tiveram do tema abordado, de forma natural, sem se preocuparem com o ‘certo’ e o ‘errado’.

Os alunos trouxeram as seguintes sínteses da aula:

*Temos que buscar nossos direitos à nossa cultura, à nossa escola quilombola, porque se não nos reconhecermos, não vamos pra lugar nenhum. Temos de ser originais, ter características próprias* (Aluno D);

*Aprendemos os principais objetivos das diretrizes, precisamos ter orgulho do que somos; saber reconhecer nossos deveres e direitos* (Aluna V);

*Temos que conservar nossa cultura que vem dos nossos ancestrais, [...] para quando chegar lá fora não sermos minimizados* (Aluna B).

A aula seguinte ainda teve como ponto central a Carta para a Educação Escolar Quilombola na Bahia. Os alunos fizeram uma “tempestade de ideias” refletindo, identificando e falando dos espaços, dos locais conhecidos e que poderiam ser pesquisados como espaços históricos/ambientais, possibilitando uma primeira coleta de informações, conhecimentos prévios dos estudantes sobre tais espaços geográficos onde eles habitam e sobre a história dos povos que ali residiram e residem. Os espaços citados foram: históricos (construídos ou “naturais) das comunidades de Santiago de Iguape e de São Francisco do Paraguaçu.

A atividade proposta, segundo o programa da disciplina Filosofia tinha a intenção de “fazer com que os educandos conhecessem melhor a comunidade em que vivem”, buscando um aprofundamento gradativo do que sabiam sobre seu espaço. Então, foram divididos em equipes para que escolhessem um espaço construído ou natural ou uma atividade de subsistência da comunidade ou um tema que considerassem ser significativo para que

pudessem colher informações sobre o objeto escolhido pela equipe e que complementassem o que eles já sabiam e assim pudessem levar para ampliar a discussão em sala de aula. As informações colhidas juntadas ao que já sabiam deveriam lhes permitir fazer um vídeo-documentário, com duração de 11 minutos, como atividade conclusiva.

Assim as equipes escolheram:

a) Edificações – A Igreja de São Tiago e o Bueiro (antiga chaminé de Engenho de cana de açúcar), localizados em Santiago do Iguape; O Convento de São Francisco do Paraguaçu, localizado em São Francisco do Paraguaçu;

b) Atividades de subsistência – Pesca de siri - o trabalho de marisqueiras, desenvolvido nas duas comunidades;

c) Espaços ‘naturais’ – O manguezal, que existe nas duas comunidades;

d) Expressões culturais - O Samba chula (nas duas comunidades) e A Festa do beiju com mel (São Francisco do Paraguaçu);

e) Por fim, uma das equipes escolheu o tema “Aceitação quilombola” para maior aprofundamento com informações colhidas junto dos moradores da comunidade de São Francisco do Paraguaçu.

Já estava claro para os alunos que, usar apenas o que já sabiam sobre estes elementos escolhidos, não era suficiente, por isso as equipes planejaram recorrer à comunidade em busca de mais informações colhidas de pessoas que pudessem falar sobre os temas selecionados: de pessoas responsáveis pela manutenção dos espaços escolhidos, de pessoas que utilizavam os espaços. Os alunos conversariam, entrevistariam as pessoas e fazendo observações ‘*in loco*’ sobre o elemento/tema escolhido pela equipe para, assim, poder reunir informações tais que permitissem, a cada equipe e a todos, reconhecerem e compreenderem as suas características e a sua importância local.

A partir da organização e compreensão das informações colhidas, deveriam tentar usá-las na construção de um roteiro para a produção do vídeo sobre o elemento/tema que seria apresentado à classe por cada equipe. Deveriam, pois, reunir todas as informações colhidas, selecionar aquelas que melhor expressariam o objeto estudado para as outras pessoas, as características mais marcantes e a importância comunitária do elemento/tema apresentado. A construção do roteiro de cada vídeo foi acompanhada pela professora, mas a escolha/síntese das características e a sua importância foi responsabilidade de cada equipe.



*Figura 3- Alunos acompanhando a mostra de vídeos*  
Rosania Amorim

Com o vídeo-documentário concluído, os alunos mostraram o resultado das pesquisas na área comum da escola, explicando para os demais colegas como se deu o processo de construção. Não bastava apenas a exibição dos vídeos, era necessária, também, uma explicação de como ocorreu o processo de coleta de informações, o processo de observações e de discussões para a construção de cada um deles.

A atividade seguinte às apresentações foi o processo de autoavaliação e reflexão sobre as apresentações de cada equipe pelos seus integrantes e dos demais colegas, momento oportuno para complementar as informações.

Na autoavaliação, as equipes revelaram o quanto aprenderam sobre cada objeto estudado, bem como a qualidade da aprendizagem. Portanto, revelaram que foi possível conhecer muito mais do que sabiam no início do trabalho sobre os elementos/temas pesquisados e refletir sobre o significado e a importância que cada um deles tinha para a comunidade, além de mostrar o quanto foram capazes de obter e organizar informações e de construir conhecimentos.

- Na autoavaliação sobre o Manguezal, a equipe revelou que teve dúvidas quanto à escolha do tema, quanto a se pesquisavam o manguezal ou a pesca no manguezal. A equipe optou pela pesca no manguezal, por acreditar que teria mais assunto para explorar e, no final, consideraram que esta tinha sido uma boa escolha. Relataram que, na primeira tentativa de busca de informações, encontraram algumas dificuldades para irem ao encontro de pessoas

para entrevistá-las, por isso, decidiram começar pela filmagem para depois conversar com uma pessoa que vivia da pesca de mariscos no manguezal, acrescentando que a mesma tinha se colocado à disposição para colaborar a qualquer momento com a pesquisa, inclusive indo até a escola. A equipe revelou que durante a entrevista não conseguiu encontrar nenhum caranguejo no mangue, por isso reforçaram a cena com a participação da entrevistada tirando um caranguejo da sua toca.

A cena montada foi: A marisqueira colocava todo o braço no ‘buraco’ em túnel, onde se escondia o caranguejo, na lama do mangue. Ao retirar o braço, mostrava em sua mão um caranguejo. Além disto, revelaram que tiveram algumas dificuldades na edição do filme, o que exigiu paciência e o trabalho em dias de feriados e aos sábados. Esta revelação deixou evidente o interesse dos alunos no trabalho, criando e recriando cenas do vídeo e a dedicação e interesse em produzir o material solicitado, usando muito tempo extraclasse.

Os alunos colocaram suas impressões e curiosidades com as seguintes falas: A marisqueira disse: “- Poxa, eu estava toda arrumada para ir com vocês pro mangue! ” (Aluno 2); ela gosta tanto de ficar no mangue que disse: “- me dê pressa, senão eu vou ficando aqui” (Aluno 3); ela tem orgulho e gosta do que faz (Aluno A).

Um dos alunos disse: *Viver da pesca no mangue não é para qualquer um, é para quem tem coragem.* Esta fala ganhou destaque porque ele sabia do que estava avaliando e concluindo, porque a família vivia deste tipo de pesca. Uma das integrantes do grupo da relatoria acrescentou que conhecia o trabalho do manguezal, pois mariscava por conta própria.



Figura 4- Imagem da lambreta/sarnambi (marisco)  
Rosania Amorim

Os estudantes trouxeram as seguintes falas sobre o que consideraram de mais interessante durante a realização da atividade. *Nós não conhecíamos a ‘lambreta’* [um molusco bivalve]. *Isto foi uma surpresa para todos nós* (Aluno F); *Achei que parecia com uma lambreta* (referindo-se à moto) (Aluno B); *O que mais me chamou a atenção foi a rapidez e a prática de Dona N* [a entrevistada] (Aluno 4); *Ficamos felizes com o trabalho realizado* (Aluno 4).

Houve, depois dessas falas, uma intervenção da professora para esclarecimento do significado do termo ‘lambreta’, explicando que, na década de 80, lambreta era o nome dado a uma pequena motocicleta e que foi usado como nome popular para o molusco ‘sarnambi’, (bivalve comestível), para atrair a atenção de compradores.

Buscando maiores informações sobre o sarnambi, acrescentamos que o *Phacoides pectinatus* (nome científico), conhecido pelos nomes comuns de sarnambi (do tupi “sarinambi”, sernambi (sərn 'bi) ou lambreta, é um molusco bivalve [...] da família dos Verenídeos <sup>64</sup>. Possui duas conchas ovais e semelhantes de cor branca e opaca, que se encaixam, conforme figura 4.



Figura 5- Tema: Edificação ‘natural’ - manguezal - mostra de vídeo  
Rosania Amorim

O aluno F seguiu dizendo que eles perceberam que mesmo estando ali, em Santiago do Iguape, não conheciam tudo. Também destacaram a disponibilidade de Dona N. para

<sup>64</sup> <https://www.wikizero.com/pt/Sarnambi>

informar sobre o tema, para participar da filmagem e do orgulho que ela tem do trabalho que faz. *Ela mostra valorizar o que faz para poder sobreviver e este é um patrimônio que precisa ser mostrado e conhecido por todos, como uma forma de poder viver.* Assim concluíram a observação feita sobre a entrevistada.

- A equipe, que escolheu a Pesca de siri (um crustáceo comestível – figura 6), iniciou revelando que a escolha ocorreu porque uma das integrantes da equipe era marisqueira e já conhecia sobre o tema, mas optaram por entrevistar seu (sr.) R, uma outra pessoa da comunidade. Por conhecerem a rotina das pessoas, que pescam o siri, não marcaram a entrevista antecipadamente, porque queriam um encontro num momento do trabalho. Segundo os integrantes da equipe, seria mais natural a conversa se abordassem o entrevistado chegando ao porto com o resultado da pesca.

Segundo o aluno P, o entrevistado falou das diversas formas de pescar siri. Desta conversa, o que a equipe achou mais interessante foi quando o entrevistado, ao receber o resultado da pescaria, separou os siris que considerou ‘miúdos’, ou seja, os siris que ainda eram muito pequenos e os devolveu à água, como também ‘as macufas’, que são as fêmeas com ovos, explicando que era para garantir a reprodução.



*Figura 6– Siri (um crustáceo comestível)*  
Rosania Amorim

Revelaram que o mais trabalhoso foi a produção do vídeo de apenas 11 minutos de duração, (uma exigência da atividade), diante de tanta informação colhida. Esta regra era para que exercitassem a capacidade de sintetizar. Foi uma equipe que tinha apenas um integrante de Santiago de Iguape e todos os demais eram de São Francisco de Paraguaçu, duas comunidades que distam uma da outra 7km, mas este fato não impediu o encontro para realização da tarefa.

Quando questionados sobre qual o aprendizado tirado do projeto, revelaram: *A consciência ambiental do pescador, devolvendo à água os siris pequenos e as fêmeas com ovos (Aluno E); Metade da população de São Francisco do Paraguaçu vive desta pesca. Se não conservar os siris, vão acabar. Eu pesco e não sabia que existia um tipo de siri, que é o siri-boia; também aprendi que há diferença entre mariscar na água doce e na água salgada (Aluno E); O fato de estudar algo que é vivido no cotidiano, traz maior entendimento e valorização (Aluna A).*

Referindo-se à aluna A, que era marisqueira, a professora revelou que ela tinha sempre dito: *Eu não tenho vergonha do que faço* e isto foi reafirmado ao escolher o tema para estudo, mostrando para os colegas o quanto se orgulhava do seu trabalho de sobrevivência.



Figura 7- Mostra de vídeo - Pesca de Siri  
Rosania Amorim

Relembrem também que, no dia da apresentação do vídeo, o aluno E, desta classe, declarou o seguinte: *Destaco o conforto que tenho por ser filho de pescador.* Esta foi mais uma declaração que revelou aos colegas o orgulho do trabalho desenvolvido pela família.

Durante a avaliação, o aluno J repetiu uma outra fala do aluno E: *Se você entrar na minha casa vai ver tudo arrumadinho*. Esta fala confirmou o orgulho do aluno E por ser ele mesmo pescador e filho de pescador da comunidade.

▪ Ao falar sobre o Convento de São Francisco do Paraguaçu, a equipe iniciou trazendo as seguintes falas: *Por não ser da comunidade, com o trabalho, aprendemos mais um pouco sobre o convento e conhecemos a parte interna do convento; Tivemos várias dificuldades para editar o vídeo e a professora sempre estava nos chamando a atenção para focarmos nos fatos mais importantes; Passamos 05 horas sentados no computador para editar o vídeo; Tivemos dificuldades, principalmente, com o barulho externo durante o momento da gravação.*



Figura 8 - Convento de São Francisco do Paraguassú  
Rosania Amorim

Continuaram afirmando:

*Foi importante trazer para a escola o patrimônio observado (em vídeo), trazendo conhecimento para a sala de aula (Aluna A);*

*O trabalho serviu para conhecer o que não se conhece (Aluna B);*

*A pesquisa trouxe para nós aspectos do passado (Aluno E).*

Quando questionados sobre o que foi marcante no trabalho, revelaram:

*Tudo foi interessante (Aluna A);*

*Não sabia a importância do Convento. Achava que São Francisco não tinha nada interessante. O convento deveria ser aberto todos os dias (Aluna A).*

A aluna B chamou a atenção de que era uma ruína e, por isso, não poderia abrir sempre. Neste momento, os jovens começaram uma discussão positiva entre eles sobre a abertura, ou não, do convento. Aluno D disse: *Lá tem missas aos sábados, à noite* e explicou o funcionamento, informando que o responsável era “Seu (sr.) A”.

- A equipe, que fez a pesquisa no monumento denominado Bueiro, mostrou como resultado da primeira análise da situação daquela construção, o fato de ser um monumento histórico não aproveitado na região. Revelaram que, inicialmente, buscaram informações na internet e nada encontraram. Decidiram, então, buscar informações dos moradores da comunidade.

A aluna R, responsável por fazer a entrevista, falou que foi aconselhada a procurar o Sr. Inácio que recebeu a equipe com muita atenção e contribuiu com bastantes informações.



*Figura 9 - Tema: Edificação: Bueiro – Mostra de vídeo  
Foto: Rosania Amorim*

Além do vídeo, os alunos complementaram a narrativa com informações sobre a construção do Bueiro (quando foi construído, quem construiu e para que servia).

Em resumo: O Bueiro é uma antiga chaminé de Engenho de cana de açúcar. A equipe ouviu do informante que o Bueiro foi construído em 1901, início do século passado, com mão

de obra escrava, tem mais de cem anos, mais de um século. Os construtores-escravos levavam uma vida precária e não tinham os mesmos direitos dos construtores-trabalhadores de hoje. O engenho era grande e precisava de muita mão de obra escrava. Na construção do Bueiro, foi usado, na argamassa, o óleo de baleia. Segundo a narrativa dos alunos, conta-se que, nesta edificação, existe uma passagem secreta, um túnel, que servia como rota de fuga de escravizados, que vai até o convento de São Francisco do Paraguaçu. Hoje é denominado de Bueiro, que é um termo popular, sinônimo de chaminé. É uma propriedade privada que, atualmente, fica sob os cuidados de um funcionário. Informaram também que não há nenhum documento conhecido que ateste as informações sobre o Bueiro, portanto muitas destas informações fazem parte desta lenda local.

Reflexão do aluno X: *No século XXI, existem formas de escapar do trabalho escravo, o que não ocorria no passado.* Este aluno declarou também que, com esta atividade, aprendeu muito sobre a importância do trabalho dos negros que viveram na região e que, só hoje, tinha aprendido a admirar a beleza da construção.

A professora colocou, em discussão, a necessidade de dissociar negros de escravos. Explicou que a escravização foi um processo responsável pela vinda forçada do negro da África para o Brasil. A discussão evoluiu e a turma concordou que a fuga de negros se deveu à decisão destas pessoas de saírem da condição de escravos e os quilombos surgiram a partir dos negros que se rebelaram contra o trabalho forçado, sem direitos, por parte dos “escravos” e esta foi a principal razão de fugirem dos seus “donos”. Acrescentaram, ainda, que não tinham conseguido uma comprovação histórica sobre a passagem que há entre o Bueiro que fica em Santiago do Iguape e o Convento de São Francisco do Paraguaçu. Isto ainda permanece como uma lenda.

Algumas pessoas disseram que o referido túnel vai de Santiago de Iguape até o Convento de São Francisco do Paraguaçu, outras, informaram que a passagem vai até o Convento do Carmo, em Cachoeira. Provavelmente, era um caminho alternativo de fuga. Segundo informações colhidas na comunidade, quem patrocinou a construção do Bueiro foram os portugueses. O patrimônio foi abandonado pelos descendentes dos portugueses, donos do engenho. A Igreja também foi mandada construir por portugueses e, hoje, são mantidos, o Bueiro e a Igreja, pelos quilombolas. O que tem hoje de reminiscência colonial está sendo cuidado pelos quilombolas. O aluno Y interveio dizendo: *Sr. I propõe que seja construída uma área de lazer no local onde existe o Bueiro.*

A aluna, responsável pela relatoria, disse não ter acompanhado a equipe que pesquisou sobre o Bueiro, porque já conhecia o local, mas que não sabia de sua importância histórica.



Figura 10 - Bueiro - Chaminé do antigo Engenho da cana de açúcar  
Rosania Amorim

- A equipe, que pesquisou o Samba Chula, começou dizendo que não apresentou o vídeo final porque teve problema com o áudio durante a gravação e, no dia da montagem, a pessoa responsável não fez a edição como combinado. Um dos integrantes da equipe, o aluno M, que fazia parte do grupo de samba da comunidade, disse: *Vejo o samba como um meio de expressar o dia a dia do quilombola*. Continuou declarando: *Queria ter feito o vídeo, pois queria mostrar o samba para as pessoas que não conhecem. Seria um meio de divulgação*.

A professora interveio dizendo: *Faça agora a divulgação do grupo de samba*. O aluno M revelou que existem diferentes formas de narrativa do samba, uma delas era o ‘maltrato’ no samba, quando dois mestres de samba fazem samba tendo como proposta a humilhação, ou seja, há um desafio entre eles e, cada verso cantado por um deles é respondido imediatamente pelo outro. Cita o trecho do samba “*menino se eu te pegar até o diabo tem dó*”. O aluno disse que se criam rimas com desafios. No grupo de samba, são exigidas disciplina, frequência regular e, quando um integrante falta muito aos ensaios, é dispensado.

Mesmo sendo moradora de Iguape, a Aluna C revelou que não participava de samba, que nunca parou para prestar atenção ao samba. Na sua fala, não foi revelado o motivo, mas a hipótese é que isto ocorreu em função da religião que segue.

▪ A equipe que trabalhou com o tema “A Festa do Beiju com mel” teve um pequeno contratempo, pois um dos alunos começou a falar, mas revelou dificuldade para a apresentação e não conseguiu prosseguir, calando-se. Então, a Aluna P tomou a palavra e explicou que esta era uma festa da comunidade que acontecia no dia 20 de novembro, data de aniversário de um morador da comunidade. A festa acontece na Sede dos Quilombolas, um espaço para eventos, onde acontece o samba e é servido beiju com mel. O beiju é feito com farinha de mandioca (uma massa de farinha) que tem como recheio o mel e é servido aos convidados.

Diante da dificuldade de exposição da equipe, a professora estimulou-os a falar, fazendo algumas perguntas: *Por que beiju com mel?* O aluno W informou: *Antigamente se comemorava com jaca e farinha, depois, com o passar do tempo, mudaram para o beiju com mel.*

Mais uma pergunta da professora: *Por que o beiju?* Aluno P diz: *A comunidade tem como tradição, uma grande produção de beiju.*

A Professora continuou perguntando: *Para vocês produzirem o vídeo, qual foi a maior dificuldade?*

O aluno W respondeu: *A gravação com o pé em cima de uma lata e o barulho externo, no local de trabalho do entrevistado.*

A professora prosseguiu: *Visitaram a casa de farinha? O que consideraram curioso? Achei interessante o modo de fazer o beiju (Aluno P); também saber que eles produzem o próprio mel (Aluno W). Achei interessante esse negócio de beiju com mel e o samba que é tradição. Há um grupo de samba de roda daquela comunidade, “o Samba do Boqueirão”.*

A professora perguntou: *O que sentiram ao fazer o vídeo?*

*Foi bom – respondeu o aluno W; é mais uma tradição da comunidade registrada (P); Sensação estranha estar na frente apresentando (W), disse o aluno, referindo-se ao dia da apresentação na área comum da escola.*

*É melhor se acostumar* concluiu a professora (rindo).

- Durante a autoavaliação do tema “Aceitação quilombola”, a Aluna B começou a apresentação dizendo: *Ser quilombola é muito mais do que imaginamos...é assim criar raízes e preservar nossa cultura. Trazer para nossa realidade que ser quilombola não é vergonha. As terras são um meio de sobrevivência.*

Aluna R disse que um dos entrevistados estava jogando dominó e que o esperaram por uma hora e não fizeram a entrevista; Aluno C revelou que todas as vezes que procuravam marcar, as pessoas diziam estar ocupadas. Quando conseguiram, tiveram um problema com o barulho externo.

Quando apresentaram, pela primeira vez, à professora, a entrevista não estava completa, mas, no final, conseguiram fazer um vídeo muito bom. *Fizeram o vídeo com competência admirável, deixando claro que esta é uma comunidade que resiste como comunidade quilombola*, revelou a professora.

Chegando ao final da aula, alguns alunos começaram a falar sobre as dificuldades pessoais em determinados momentos da avaliação. A professora concluiu observando que a atividade de apresentação do vídeo não tinha a intenção de colocar a equipe em situação constrangedora, mas o que se pretendia era prepará-los para o futuro.

A professora concluiu dizendo: *Quando solicitados para uma análise, devemos estar preparados para saber falar. Não podemos nos esconder. Buscamos o sucesso, ‘meter a cara’ no popular. Falar sim e encarar o medo. Tem que ser ‘desassombrado’.*

- A equipe que escolheu a edificação Igreja de São Tiago, tinha como um dos integrantes um aluno que fazia parte do Grupo de Jovens da Igreja Católica. Eles apresentaram o vídeo, conforme figura 11, revelando que a igreja foi construída há mais de um século (1691 – 1724) e que ainda é uma obra inacabada. Algumas das suas imagens originais foram roubadas, assim como alguns azulejos portugueses. No entanto, no dia da autoavaliação, apenas uma integrante estava presente e esta não se colocou à disposição para fazer a autoavaliação, desta forma, o registro que se tem sobre o trabalho de pesquisa desta equipe é o que está descrito pela equipe responsável pela relatoria do grupo, que também participou do momento de visita à Igreja.

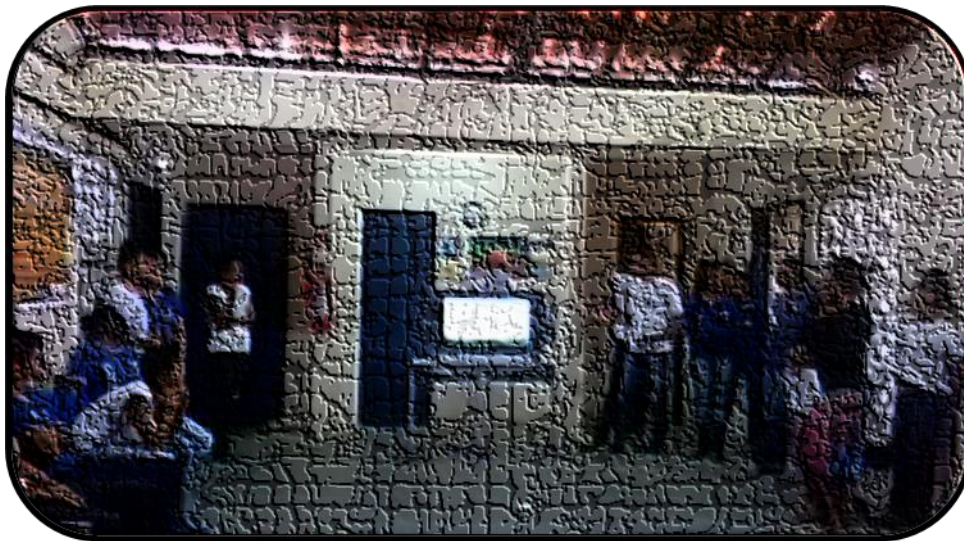


Figura 11 - Tema: Edificação - Igreja de São Tiago - Mostra de vídeo  
Rosania Amorim

A aluna TS, relatora, (moradora de Santiago do Iguape) fez a seguinte análise sobre a sua participação na atividade. *Já fui várias vezes à igreja, mas foi no dia do trabalho que conheci coisas novas. Fiquei encantada com o que vi. Foi muito importante desenvolver o trabalho,* concluiu ela.

Aluno O disse que conhecia a igreja de São Tiago, mas que nunca tinha tirado foto no local, conseguiu aprender com o que foi falado pelos colegas. Neste momento, começaram a falar sobre as curiosidades que se têm sobre a igreja por ouvir de outras pessoas da comunidade e entre estas a existência de um túnel e de um tesouro escondido, mas que não conseguiram comprovar quando visitaram o monumento. Uma das alunas disse: *Já fiz limpeza da igreja, mas nunca vi o túnel.* Uma outra aluna revelou: *Fiquei curiosa sobre o ouro que diziam estar escondido na igreja. Acreditava estar em um armário trancado.* Cada um foi dando sua impressão sobre o trabalho e, por fim, a aluna responsável pela relatoria disse: *Gostei de fazer a relatoria.* Neste momento, já se colocou à disposição para fazer a relatoria do próximo trabalho do grupo. As equipes concluíram as apresentações e todos aplaudiram ao final das apresentações.

A professora concluiu perguntando: *Entenderam a proposta? Temos um currículo flexível e voltado para aprendizagens sobre as nossas comunidades, com orientações formais externas do Sistema de Ensino, mas o currículo é construído pela escola, da forma que alunos e professores escolheram.*

A aluna A disse: *Gostei do trabalho. Nem todo professor faz assim. É muito difícil um professor fazer um trabalho fora da escola, na comunidade.*

A professora perguntou para a classe: *Qual a diferença entre uma escola comum e uma escola quilombola com diretrizes escolares quilombola?*

A Aluna A respondeu: *Pra que nós da roça 'seja' da roça, mas com nariz pra cima. Sair tendo orgulho do que somos e a escola vai reforçar isto. E acrescenta: Seria bom outro trabalho desse.*

### **7.3.2. Descrição sintética da 2ª Unidade**

Período: 29/05 a 23/08

Projeto: Fortalecimento da Identidade Regional

Produto Final: Encenação teatral

Na 2ª unidade de estudos, o trabalho continuou a ser feito em equipe e teve como foco os personagens significativos da comunidade e que estão representados numa pintura no muro da própria escola.

O primeiro passo foi produzir uma história de vida para cada um deles, para, em seguida, realizar entrevistas com pessoas da comunidade que exerciam as atividades profissionais e/ou de sobrevivência identificadas dentre aquelas retratadas no mural.

A partir da história de vida, deveriam elaborar um roteiro de uma peça teatral para ser encenada como conclusão do trabalho, sendo parte da avaliação e deveriam fazer uma autoavaliação sobre o trabalho realizado pela equipe, explicitando o conhecimento construído ao longo da atividade e a importância do estudo que tinha feito para a vida pessoal de cada um. Também deveriam avaliar os trabalhos apresentados pelas demais equipes.



Figura 12 - Lateral da escola – Personagens típicos da comunidade  
Rosania Amorim

Os personagens retratados no quadro mural, pintado no muro, em frente e na lateral da escola (figura 12), conforme suas atividades laborais/ocupações, são: agricultor; produtor(a) de azeite de dendê; puxador/tocador de boi/carroça; capoeirista; percussionista (atabaque); catadora de lenha; catadora/vendedora de ervas; pescador; marisqueira; carregadora de água em pote.

Convém registrar que, além destes personagens, na pintura mural, na frente da escola, existem os símbolos representando a educação quilombola e o registro de todas as comunidades quilombolas que são atendidas naquela escola (figura 13).



Figura 13- Frente da escola – Símbolo com nomes das comunidades  
Rosania Amorim

A turma foi dividida em duplas/trios e cada equipe recebeu uma cópia com a imagem dos personagens que estão representados no mural. Inicialmente, foi solicitado que eles construíssem uma ficha biográfica, dando a cada personagem uma identidade para que, posteriormente, pudessem construir diálogos entre eles. À medida que construíam a ficha biográfica, as equipes duplas/trios juntavam-se formando um grupo maior, criando, assim, uma relação entre eles e entre os personagens sob a responsabilidade de duplas/trios. Ao final, deveriam produzir um roteiro e o texto final. Desta forma, o agricultor une-se ao puxador/tocador de boi, os quais, em seguida, se unem ao personagem produtor de azeite de dendê e, assim, consecutivamente, para estabelecerem um diálogo entre eles.

Imagens de alguns dos personagens presentes no quadro/mural do muro da escola (figura 14).



Figura 14- produtora de dendê, catadora de lenha, percussionista, capoeirista, puxador de carroça  
Rosania Amorim

Os alunos começaram a trabalhar em duplas/trios e, ao final, apresentaram as seguintes fichas e sínteses biográficas:

### ➤ **Fichas e Sínteses biográficas construídas pelas equipes**

#### **1. Personagem: Marisqueira e catadora de lenha**

##### **Ficha biográfica**

Nome: Maria Arcanja de Jesus

Idade: 37 anos

Característica: negra, alta, cabelos crespos

Data de nascimento: 20.09.1980

Origem: Cachoeira

Moradia: Casa de Taipa em Iguape

Profissão: Marisqueira e Catadora de lenha para cozinhar os mariscos

Mulher de João Pedro da Silva

Filiação: Joana Arcanja e José de Jesus

Mãe de um filho de 1 ano chamado Luís e grávida de 4 meses do segundo filho.

### **Síntese biográfica**

Maria Arcanja de Jesus é uma mulher de pele negra, é alta, cabelos crespos e olhos negros. Mulher batalhadora, mãe de um filho e esperando outro, casada com João Pedro da Silva. Nasceu no interior do Iguape, filha de Joana Arcanja e José Nunes. Trabalha como marisqueira e catadora de lenha e é dona de casa.

## **2. Personagem: Agricultora**

### **Ficha biográfica**

Nome: Julieta Alves Pimenta

Data de nascimento: 11.11.1966

Local de nascimento: São Sebastião

Profissão: agricultora e dona de casa

Mulher de Bartolomeu

Características: morena de cabelos longos, olhos castanhos claros

### **Síntese biográfica**

Julieta Alves Pimenta nasceu em São Sebastião, em 11.11.1966, é agricultora e dona de casa. É uma mulher batalhadora que luta em busca do alimento para seus filhos.

Aos 15 anos de idade, saiu da casa de seus pais para se tornar independente. Aos 17 anos conheceu Bartolomeu e apaixonou-se por ele. Bartolomeu também não resistiu aos encantos da Julieta e, ao avistar aquela morena de cabelos longos, olhos castanhos claros, sentada na praça e tão solitária, aproximou-se e sentou ao seu lado. Eles conversaram por alguns minutos. Bartolomeu não parava de pensar em Julieta, ele estava querendo conhecê-la um pouco mais e até mesmo ter um romance, mas precisava ir para outra cidade. Julieta voltou àquela praça e não o encontrou. Algum tempo depois soube que ele tinha mudado para outra cidade. Aos 19 anos, Julieta reencontrou Bartolomeu, que lhe pediu em casamento. Ela ficou paralisada por um tempo sem saber o que responder. Depois de alguns minutos, ela respondeu que aceitava. Aos 23 anos, ela deu à luz filhos gêmeos. Completando 35 anos, ficou viúva, pois seu marido faleceu de ataque cardíaco, restando para ela a responsabilidade de cuidar e manter seus filhos. Julieta era analfabeta, pois não teve oportunidade de estudar, pois passava a maior parte do tempo trabalhando.

### **3. Personagem: Agricultor**

#### **Ficha biográfica**

Nome: Antonio Firmino  
Idade: 38 anos  
Local de Nascimento: Comunidade do Boqueirão  
Profissão: Agricultor  
Apelido: Tonho  
Características: negro, 1,80 de altura, 95k

#### **Síntese biográfica**

No ano de 1979, nasceu na Comunidade do Boqueirão Antonio Firmino Gonçalves, mais conhecido por Tonho. Tem 38 anos de idade, pesa 75k e tem 1,80 de altura. Um homem negro, trabalha como agricultor, planta seus legumes e hortaliças. O dinheiro que ganha é para seu sustento porque não tem família. Sem muito estudo, Tonho se conforma com sua profissão. Para ele, ou bem os estudos, ou o seu trabalho. Com muitos sonhos em mente, ele deixou se perder por causa de seu pensamento que estudo só para quem tem tempo.

### **4. Personagem: Produtora de Azeite de dendê**

#### **Ficha biográfica**

Nome: Margarida Carmo de Jesus  
Idade: 31 anos  
Cor da pele: negra  
Origem: Cachoeira  
Filiação: Maria do Carmo e João de Jesus  
Profissão: Produtora de azeite de dendê  
Moradia: Iguape  
Data de nascimento: 19/06/1986  
Caraterísticas físicas: Tem pele negra, olhos castanhos, cabelos pretos e crespos, alta e forte.

#### **Síntese biográfica**

Margarida Carmo de Jesus é uma mulher guerreira, nascida em Cachoeira, em 19/06/1986, tem 04 filhos, mora em Santiago do Iguape, sendo a sua profissão a de fazer azeite e é assim que ela se sustenta fazendo e vendendo azeite.



*Figura 15 – Alunas construindo a ficha biográfica*  
Rosania Amorim

## **5. Personagem: Carregadora de água em pote**

### **Ficha biográfica**

Nome: Antonia Sanches de Andrade

Data de nascimento: 30 de fevereiro de 1985

Local de nascimento: Cachoeira – Ba.

Pai: Aldemar Sanches de Andrade

Mãe: Carine Soares de Andrade

Características físicas: uma mulher de cor parda, olhos castanhos, cabelos pretos não muito grandes, altura 1,86, peso, 72kg,

### **Síntese biográfica**

Antonia Sanches de Andrade, tia de José Carlos, nascida no dia 30 de fevereiro de 1985, em Cachoeira – Ba. Filha de Aldemar Sanches de Andrade e Carine Soares de Andrade, Irmã de Valdemira.

Nasceu ajudando a mãe a pegar água todos os dias, de família pobre, sem condições de estudo. Ela vivia assim e gostava de ajudar. Quando seus pais morreram, Antonia, sem lugar para ficar, decidiu ir morar com sua irmã. Quando o seu sobrinho nasceu, ela decidiu ajudar a cria-los indo todos os dias ao rio pegar água para abastecer a casa.

É uma mulher de cor parda, olhos castanhos, cabelos pretos não muito grandes, altura 1,68, peso, 62kg.

## 6. Personagem: Capoeirista

### Ficha biográfica

Nome: Mestre Joarez Pereira Pinto

Idade: 36 anos.

Filiação: José Pereira e Clotilde Pinto

Moradia: Iguaiá – “casa de taipa”

Características físicas – negro, estatura média, forte, cabelo crespo

Outras características: pensativo, inteligente, um pouco rude na hora do treinamento.

Profissão: capoeirista e nas horas vagas agricultor

### Síntese Biográfica

Joarez Pereira Pinto, mais conhecido como Mestre Joarez, tem a idade de 36 anos, reside numa casa de taipa localizada em Iguaiá.

É um homem negro, de estatura média, forte e com cabelos crespos com um corte black. Destaca-se não só pelo seu físico, mas por seu espírito forte de homem pensativo, inteligente e rude nos treinamentos. Ele exerce a profissão de professor de capoeira e também cultiva [legumes e hortaliças], sendo um bom agricultor.

É um bom vizinho e admirado pelos alunos da capoeira, apesar de ser rude quando necessário. Tem um dia a dia corrido e cansativo pelo fato de suas profissões exigirem bastante esforço e energia.

Filho de José Pereira e Clotilde Pinto, teve uma infância muito dura, pois conviveu com a seca e a dificuldade de uma família pobre.



Figura 16 – Alunos elaborando as fichas biográficas  
Rosania Amorim

## 7. Personagem: Percussionista

### Ficha biográfica

Nome: Juarez

Data de nascimento: 22 de maio de 1988

Características: forte, alto, corajoso, determinado e moreno.

### Síntese biográfica

Juarez, um percussionista nascido no dia 22 de maio de 1988, de uma família pobre, muito humilde e trabalhadora, desde seus 8 anos ajuda seus pais catando lixo para sustentar seus irmãos Chico e Maria.

Com o passar dos anos, Juarez foi se aperfeiçoando com suas características: forte, alto, corajoso, determinado. Não tendo tempo para estudar, sendo analfabeto optou pela cultura da capoeira, tocando seu instrumento favorito, o atabaque. Dedicando-se cada vez mais ao instrumento, foi se reunindo em grupos para mostrar sua cultura e com isto ganhando alguns trocados que ajudariam a sua família. Com seu aprendizado, tornou-se um dos músicos mais considerados da cultura capoeirista.

Após a apresentação destas sínteses biográficas, a professora orientou cada grupo, pedindo para reverem alguns dados apresentados como, por exemplo, a idade para cada personagem, os nomes dados a cada um deles, as características físicas etc. Analisando se o perfil estava de acordo com os moradores da comunidade, cada equipe foi então revendo o trabalho realizado e procedendo às alterações necessárias.



Figura 17 - Professora orientando alunos  
Rosania Amorim

## **8. Personagem: Catadora de lenha**

### **Ficha biográfica**

Nome: Dona Amélia

Data de nascimento: 24 de julho de 1985

Local: interior de Cachoeira

Características: mulher negra, bonita e confiante, de alta estatura, magra e guerreira.

### **Síntese Biográfica**

Uma mulher batalhadora que cata lenha, dona Amélia, nascida no dia 24 de julho de 1985, no interior de Cachoeira, é uma negra, bonita e confiante, de alta estatura e magra. Sempre foi uma mulher guerreira e a todo custo encontrava diversas formas para ajudar a sustentar sua família. Seu marido é capoeirista e também se orgulha do que faz.

A adolescência desta menina foi sofrida no campo e com muito desgaste físico pelo trabalho pesado na roça. Aos 23 anos, casou e foi morar numa simples casinha e os dois trabalhavam juntos para tirar o sustento da família.

Ela catava lenha para vender e para utilização própria. Apesar do trabalho duro, sua vida era feliz e em grande contato com a natureza onde seus filhos cresciam. Ao trabalhar, levava seu pequeno filho nas costas e os outros aguardavam ansiosos sua chegada para cuidar deles.

Após análise, a professora solicitou que encontrassem possíveis relações com o personagem capoeirista construído por uma outra equipe.

## **9. Personagem: Catadora/Vendedora de ervas**

### **Ficha biográfica**

Nome: Dona Vanda

Local de nascimento: Bacia de Santiago do Iguape

Idade: 32 anos, casada

### **Síntese biográfica**

Dona Vanda nasceu na Bacia de Santiago do Iguape, tem 32 anos, é casada, tem 03 filhos: duas meninas e um rapaz. Mora numa casa muito simples, não é casa de rico, mas também não é de pobre.

Todos os dias acorda bem cedo para ir trabalhar, para ganhar o dinheiro da comida. Trabalha na colheita e venda de ervas medicinais.

As ervas são bem vendidas, trabalha sorrindo e ama a sua profissão, não tendo do que reclamar. Só em acordar, já agradece a Deus por tudo, por sua vida e por sua profissão. Ama de coração e tem dinheiro para comida.

As ervas medicinais servem para dores de barriga, inflamações, infecções urinárias e também para baixar a pressão, o açúcar alto, etc.

A professora, após análise, solicitou que fossem acrescentadas mais informações sobre as personagens como tipo físico e a localização geográfica, que falassem um pouco mais sobre o caráter do personagem, o comportamento no seu cotidiano.

## **10. Personagem: Pescador**

### **Ficha Biográfica**

Nome: Zezito

Local de nascimento: Bacia do Iguape,

Idade: 37 anos

### **Síntese biográfica**

O senhor Zezito nasceu na Bacia do Iguape, tem 37 anos e ama sua profissão, é pescador. Ele se considera negro, tem dois filhos e sua esposa chama-se (Raimunda) Marta.

Zezito é pescador há 6 anos e tem muitos amigos pescadores, eles dividem redes, gaiolas e outros tipos de ferramentas usadas na pescaria, além de emprestar também canoas de madeira ou fibra.

É especializado em pescar peixes grandes, que são vendidos para um mercado de peixes e mariscos, onde são comprados pela comunidade.

## **11. Personagem: Carregadora de Água em pote**

### **Ficha biográfica**

Nome: Dona Marta

Local de nascimento: Bacia do Iguape

Características físicas: negra, não é muito alta.

Outras características: alegre, guerreira, forte, calma, gentil, guerreira

Idade: 25 anos

### **Síntese biográfica**

Dona Marta nasceu na Bacia do Iguape, é dona de casa e também se ocupa de pegar água. Tem dois filhos e é casada. Ela é negra, não é muito alta, é alegre, pega água para seus afazeres domésticos.

Todas as manhãs, com o sorriso no rosto, acorda bem cedo para ir ao poço pegar água para usar nas tarefas de casa, para beber e tomar banho.

Dona Marta tem 25 anos, guerreira e tem um grande amor por sua profissão. Pega água também para molhar a plantação.

O que ela mais gosta de fazer é ir aos sábados lavar roupas a um lago próximo à sua casa, pois além de trabalhar, ela se diverte no seu trabalho. Conversa com suas amigas, ri e sempre diz que vive por amar sua profissão.

Ela é forte, calma, alegre, gentil, guerreira, mora na Rua de Cima, sua casa é humilde, seu marido é pescador, ela estudou até 8ª série, e incentiva seus filhos a prosseguirem estudando.



*Figura 18 – Alunos produzindo as sínteses biográficas*  
Rosania Amorim

## **12. Personagem: Pescador**

### **Ficha biográfica**

Nome: Roque

Local de nascimento: São Francisco de do Paraguaçu

Idade: 41 anos

### Síntese biográfica

Roque, nascido e criado em São Francisco de do Paraguaçu, exerce o ofício de pescador, casado, com 2 filhos. A esposa chama-se Eliana, e os filhos Eliane e Samuel. Assim é a labuta dos dias do Sr. Roque com 41 anos de idade, que é pescador desde criança. Dependendo do dia, não há hora para sair para a pescaria, de 3h da manhã ou 6h da manhã, não há hora para chegar em casa. Todos os dias da semana, essas são as ferramentas de trabalho do Sr. Roque: rede, groseira, linha e tarrafa, uma canoa de fibra. Vivendo da pesca acorda cedo para garantir o sustento de sua família. Casado com Eliana, marisqueira, que vai ao mangue catar siri e assim ajuda também no sustento da sua casa.

Muitos têm vergonha do que fazem, mas, pelo contrário, afirmou Roque, o ser humano que não faz [trabalho] com amor, não faz bem.

Enfrentando chuva, vento e tempestade, assim é a vida de um verdadeiro pescador. A depender, se fizerem uma boa pescaria, vendem o peixe e repartem o dinheiro. Outras vezes, é uma pequena pescaria e então dividem os peixes para alimentar as famílias. Correndo risco em alto mar, os pescadores enfrentam grandes perigos e até alguns animais como niquins (têm veneno), peixe pinima, enguia, caramuru (mordem), esporões de arraias. Mas, ainda que seja perigoso, todos os dias estão lá, fazendo o dever de um pai, de um marido, de um pescador, de um puxador de rede.

*Embora seja cansativo, não é vergonhoso. É um trabalho árduo e difícil, mas não passamos fome, somos felizes e assim é a vida de um pescador, puxador de rede. O pescador ainda declara: Não é apenas pelo dinheiro, é também pelo prazer pelo que fazemos, dependendo desse grande mar que é nosso, que Deus criou pra tanta gente se alimentar.*



Figura 19 - Professora orientando a escrita das fichas e das sínteses biográficas  
Rosania Amorim

Em seguida, os alunos foram orientados a buscar, na comunidade, pessoas que, por analogia, pudessem representar cada um dos personagens das fichas biográficas, que haviam sido produzidas, para entrevistá-los, devendo estar atentos ao modo de falar e viver de cada um dos entrevistados, que pudessem ajudar a representar os personagens sob a responsabilidade de cada equipe e, assim, compreender como era a rotina diária, como dialogavam para que as suas falas pudessem ser fiéis ao personagem representado e, assim, pudessem adequá-las bem ao roteiro e ao texto que deveriam ser produzidos para a peça teatral.

Cada equipe recebeu da professora uma carta de apresentação explicando a proposta de trabalho, com orientações de como deveriam agir diante do entrevistado. Eles utilizariam o horário da aula, mas também deveriam dar continuidade à atividade durante a semana, entrevistando as pessoas em seus espaços na comunidade.

Em sala de aula, durante a atividade, surgiu uma dúvida quanto à grafia da palavra *Paraguaçu* (se com ç) ou *Paraguassu* (com ss), uma vez que as placas de sinalização da estrada e do Convento apresentam as duas formas de escrita, conforme figura 20 e figura 21. A explicação dada foi de que *Paraguaçu* (com ç) deriva de nome indígena, conforme a sua pronúncia e *Paraguassu* (com ss) é usado como sobrenome de algumas famílias.



Figura 20 – Placa indicativa do Convento  
Rosania Amorim



*Figura 21* – Placa indicativa da chegada à comunidade Rosania Amorim

A atividade ocupou toda a semana dos alunos, em horário extraclasse, entrevistando pessoas que desenvolviam as atividades laborais de cada personagem. Os alunos deveriam observar a variação linguística, regional, os aspectos marcantes e as nuances do dia a dia dos entrevistados.

Eram várias equipes e, por esta razão, não foi possível à pesquisadora acompanhar todas elas. Como foram duas semanas nesta atividade, a observação foi feita com as equipes dos seguintes personagens: pescador, catadora/vendedora de ervas, carregadora de água no pote, produtora de azeite de dendê e o puxador/tocador de boi.

Os grupos saíram para o trabalho de campo, entrevistando pessoas da comunidade, que representavam, por analogia da ocupação, cada um dos personagens escolhidos. Na figura 22, os alunos foram conversar sobre a produção de azeite; Na figura 23, os alunos a caminho do local do encontro para conversar com a moradora que mantém a tradição de carregar água no pote para consumo diário.



*Figura 22-* Alunos a caminho do local para entrevistar moradora que produz azeite de dendê Rosania Amorim



*Figura 23 –*Alunos caminhando para entrevistar moradora que ainda carrega água no pote para consumo Rosania Amorim

### ➤ Síntese de algumas entrevistas

#### ▪ Moradora: Dona T – Personagem: A que carrega água no pote

Uma das entrevistadas era a avó de um dos alunos, tendo sido escolhida para representar a personagem do mural que carrega água no pote. Uma senhora, muito simpática e

prestativa. O nome dela é Dona M, conhecida como Dona T. Os alunos, na entrevista, mostravam-se um pouco envergonhados, mas ela brincou, buscando descontraí-los, pedindo que eles iniciassem logo, pois parou de preparar o almoço para atendê-los. Ela foi conversando com o grupo, descontraindo-o.

Os alunos iniciaram perguntando há quanto tempo ela pegava água no ‘tubo’, que é uma nascente de água natural. Ela respondeu que desde o nascimento da filha, ou seja, há 52 anos, porque considera que o excesso do cloro na água oferecida pela empresa de abastecimento faz mal à saúde.

Explicou que, antigamente, a água era conservada nas ‘talhas’, nos ‘porrões’ ou ‘moringas’, todos de barro (argila), enquanto hoje ela se conserva em botijões de plástico. Existe um segredo para a manutenção desta água, segundo ela. A água deve ser conservada no próprio vasilhame em que foi transportada, sendo transferida apenas para as jarras e garrafas que serão levadas para a geladeira. Não deve ser misturada com a água fornecida pela empresa de água, nem ser deixada destampada, pois pode criar cabeças de prego (larvas de mosquitos).

Durante todo o tempo em que o grupo esteve lá, foi um momento de descontração. Ao anunciar o sobrenome da entrevistada, no final da entrevista, descobriu-se que uma das integrantes possuía o mesmo sobrenome, motivo para que iniciassem uma conversa sobre o possível parentesco e, de como é típico da região, as pessoas serem identificadas sempre por apelidos ou por “marido de” ou “mulher de” ou “neto/a de”. Na saída, a senhora colocou-se à disposição do grupo, caso necessitassem de outras informações.

#### ▪ **Morador: Sr. E - Personagem: Pescador**

No retorno para a escola, encontraram o Sr. E, pescador da comunidade. Inicialmente, os alunos queriam fazer a entrevista no meio da praça mesmo, mas o Sr. E propôs que todos fossem até o porto, porque lá é o ‘canto’ (lugar) de todo o pescador. Alguns resistiram, mas ao final, todos decidiram ir.

Ao chegarem ao porto, Sr. E foi justificando o porquê do convite para irem até lá, mostrando que aí existe um grande pé de amendoeira que proporciona uma grande sombra. Uma canoa emborcada serviu de banco. Local calmo e tranquilo. Lá estava outro pescador

que costurava a sua rede, à sombra da árvore. Sr. E revelou que tinha 63 anos e que pescava desde os 10 anos, idade em que já acompanhava a mãe durante a mariscagem.

O aluno X começou com a seguinte pergunta: *Que tipo de arte usa para pescar?*

Ele respondeu: *'arrozeira', 'camaroeira', 'tainheira', 'sauneira', 'rede 35 e 30'. Nunca pesquei com 'andarilho' e nem pesco com 'gaiola'.*

'Andarilho' é para quem pesca em noite escura (sem lua). Ele explicou que este é um nome indígena e que o período da noite é o seu horário de saída para a pesca. *Por quê?* (Perguntou do aluno Y). Ele respondeu: *Cada arte tem um horário. Por exemplo: a 'camaroeira' deve ser usada no clarear do dia (madrugada), 'glião' à noite.*

Pergunta feita pelos alunos: *Qual o melhor tipo de maré?*

Resposta do pescador: *Hoje não existe mais o melhor tipo de maré.*

Durante a entrevista, Sr. E fazia questão de dizer para os jovens o quanto é importante eles conhecerem a história do local em que vivem, estudarem e ter consciência da história da comunidade e dos acontecimentos políticos do País em que moram. Destacou que sente falta da movimentação política dos jovens. Ao mesmo tempo, induzia os meninos a fazerem determinados tipos de perguntas, ao perceber que ele poderia contribuir muito mais com a entrevista se as mesmas fossem feitas.

Num certo momento, fez uma crítica, chamando a atenção para a postura de determinados moradores, que também são pescadores, e que não aproveitam as oportunidades e/ou os benefícios que são oferecidos. Ele apontou para uma casa que estava à venda no porto, local de encontro dos pescadores, chamando a atenção dos estudantes para o fato de que, provavelmente, não seria comprada por um dos pescadores da região, o que poderia gerar futuros problemas por estar numa área que é própria dos pescadores.

Ele, de certa forma, incentivava os jovens a perguntarem sobre a contribuição do governo para os pescadores da região. Um deles então, formulou a seguinte pergunta: *O governo já tentou ajudar ou incentiva vocês, pescadores, com projetos favorecendo a sustentabilidade?*

Ele respondeu que alguns pescadores recebiam o 'bolsa verde', um incentivo do Governo Federal, mas que não era para todos. Apenas 5% dos pescadores receberam; hoje, alguns recebem a 'bolsa família'.

Perguntaram: *O senhor acha justo o preço do peixe?*

Respondeu o Sr. E: *O peixe mal sustenta a comunidade, mas é justo*. Considera que sendo para a comunidade deveria ser um preço mais barato, mas eles não podiam fazer isto porque a quantidade de peixes que se pega hoje é muito menor do que em alguns anos passados.

Ao final, a equipe agradeceu a atenção e declarou o quanto foi bom conversar com ele, conhecer um pouco mais sobre a pesca e do quanto ele tinha sido atencioso com a equipe.

Ele respondeu: *Se cada um de nós der um pouco, conseguiremos muita coisa*.

▪ **Morador: Seu (Sr) A C – Personagem Puxador/tocador de carroça.**

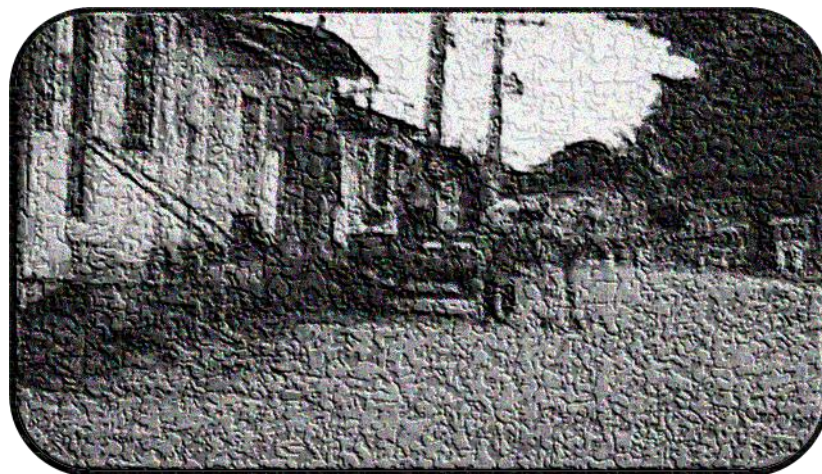
Um dos alunos começou com a seguinte pergunta:

*Quais as dificuldades encontradas no dia a dia?*

Resposta do entrevistado:

*Existe uma rotina diária: acordar cedo, pegar o burro, colocar na carroça e depois ir até o depósito carregar com areia ou outra mercadoria de quem contrata. O tempo de trabalho depende do serviço que se consegue, mas sempre fico atento para o fato de que o animal também precisa descansar e normalmente aos domingos não trabalho. Existe um custo com o animal que é a compra de ração (milho) e também é levado para que possa comer o capim. Quando a carroça era de madeira, o braço do carro quebrava muitas vezes, hoje a opção é a carroça feita de ferro (metal).*

Os alunos, ao final da entrevista, agradeceram ao morador pela atenção e por ter contribuído com as informações para a construção da atividade que deveria ser desenvolvida por eles em sala de aula.



*Figura 24 – Imagem do puxador de carroça  
Rosania Amorim*

Após organizarem as informações das entrevistas, da síntese biográfica/história de vida de cada personagem, que deveria servir para a construção do roteiro de uma peça teatral, os alunos foram levados para a área externa da escola – figura 25 - e, diante da foto mural, começaram a discussão para a criação do roteiro da encenação teatral e a escrita do texto. Nesse momento, já não era mais por equipe, mas sim uma atividade de toda a turma e, juntos, deveriam pensar como fazer o enredo que deveria ser desenvolvido.



*Figura 25 -Alunos em círculo observando o muro da escola  
Rosania Amorim*

O grupo-classe utilizou também a área externa comum a todos da escola para dar continuidade à discussão do roteiro, conforme a figura 26.



Figura 26 – Aula na área comum da escola  
Rosania Amorim

Aos poucos, as ideias iam surgindo, e, ao final do primeiro encontro para a elaboração, apresentaram os seguintes textos que foram aperfeiçoados a cada novo encontro.

### Texto 1

*ZeZito: - Vixe, já são 14h*

*Marta: - Tem certeza que vai sair nessa chuva?*

*ZeZito: - Tenho sim, preciso pescar pra ter dinheiro para comprar comida para nossos filhos.*

*Francisca: - Seu ZeZito hoje eu estava com vontade de comer uma moqueca de peixe com esse azeite que preparei. Traz 2k de peixes pra mim.*

*ZeZito: - Claro que eu trago.*

*Narrador: ZeZito segue sozinho para a pesca. No caminho para a pesca encontrou o pescador Zimba.*

*Firmino: - Quer uma ajuda pra botar o lance, mano?*

*ZeZito: - Quero sim. Estava precisando de uma companhia para enfrentar esse mar.*

*Firmino: - Só vou amarrar o boi e já volto.*

*Marta: - Tô preocupada, já é 18h40min e ZeZito ainda não chegou.*

*Francisca: - ZeZito ainda não chegou dona Marta?*

*Marta: - Ainda não, já era pra ter chegado.*

*Marta: - Francisca, vamos no porto comigo?*

*Francisca: - Vamos.*

*Zimba: - Vão pra onde senhoras?*

*Francisca: - 'Vinhemos' ver se ZeZito já chegou da pesca.*

*Gafanhoto: - Realmente Zimba, já era pra ele ter chegado, já é noite e nem sinal dele.*

*Zimba: - Vamos lá no mar procurar por eles.*

*Gafanhoto: - Oxente, demorou.*

*Narrador: Enquanto isso, muito atordoado, ZeZito cai no mangue e se perde. Os capoeiristas continuam à procura deles.*

*Narrador: Zezito tropeça numa das raízes do mangue e cai.*

*Zezito: - Ai, ai... Firmino, acho que feri meu pé.*

*Firmino: - Nossa Zezito, que corte feio, está sangrando muito e está muito fundo.*

*Zezito: - Olha lá, está vendo? Parece duas pessoas com lanterna. Vamos gritar socorro!*

*Firmino: - Socorro! Socorro!*

*Zimba: - Firmino acho que tem alguém pedindo socorro.*

## **Texto 2**

*Num dia comum, estava Gildo trabalhando na roça, capinando para começar uma jornada de plantação, foi quando passou José com seu boi, e começou um diálogo entre eles:*

*Gildo: - Ôh, José, 'tava' aqui pensando: trabalhamos tanto, merecemos um descanso, pensei em fazermos um arrasta pé no final da colheita.*

*José: - Eita coisa boa! Boa ideia Gildo, vamos falar com o resto do povo.*

*Gildo: - é*

*José: - O que você pensa em fazer?*

*Gildo: - 'Nós pode' falar com a Julita pra dar as ervas e fazer a comida, fala com a Maria Arcanja pra trazer as lenha para fazer a fogueira, e com o Antônio pra trazer os peixes.*

*José: - Podia também falar com Joarez pra apresentar um pouco da capoeira, com sua aluna Débora, pois fiquei sabendo que eles estão jogando bastante, e falar com o Júlio pra tocar, e falar com Margarida pra dar o azeite a Antônio pra trazer os peixes e Antônia com a água pra produzir as coisas da comida.*

*José e Gildo: - Pronto.*

*José: - Mas quando que vai ser a festa?*

*Gildo: - Depois da colheita, 'nós espera' até amanhã que é o dia que 'os povo' vem pra roça, aí acertamos tudo direitinho.*

### **▪ Momento do ensaio**

Um outro momento vivido pelas equipes foi o ensaio com cenário para definição do posicionamento dos que iriam representar, no palco, a peça teatral criada pelo grupo. Como eram muitas as tarefas, foram mais uma vez subdivididos para elaborarem a conclusão da atividade, concentrando-os nos seguintes grupos: 1. Grupo de quem faria a encenação e conclusão dos detalhes do texto; 2. Grupo que montaria o cenário e faria o figurino; 3. Grupo da logística/técnica (som).

Foram organizados dois roteiros para encenação da peça teatral. Para o primeiro roteiro, como mensagem conclusiva, o aluno M trouxe a seguinte sugestão: No momento em que os pescadores se perdem, Zezito, que não sabe que tem diabetes, com o corte, não

conseguirá ter a cicatrização e, por esta razão, terá a perna amputada (depois optaram pelo braço, por conta da encenação). Devido aos ferimentos, vão buscar ajuda da catadora de ervas, que indicará os chás que deveriam ser tomados, mas não conseguem o resultado desejado, porque quando Zezito vai ao médico, descobre que é diabético. A lição maior fica por conta da atitude de Zezito que, mesmo amputado, continua saindo para pescar.

Roteiro 1 - “Zezito” – O roteiro foi dividido em 09 cenas: Cena 1 – Zezito em casa acordando; Cena 2 – Zezito encontra Tadeu e vão pescar juntos; Cena 3 – Zezito e Tadeu se perdem; Cena 4 – Marta sente que algo aconteceu e sai à procura do marido (encontro com capoeiristas); Cena 5 – Encontram Zezito; Cena 6 – Vanda faz as ervas; Cena 7 – Zezito não melhora (vai ao médico – amputação da mão); Cena 8 – Tadeu revela seu plano; Cena 9 – Zezito volta a pescar.

O ensaio do primeiro roteiro (grupo 1) começa com a saída do pescador para o mar. Diante da ausência de alguns personagens, outros colegas substituíram para compor a cena. O grupo de maneira geral apresentou um certo desânimo durante o ensaio, por acreditar que não conseguiria apresentar a encenação, conforme roteiro elaborado por eles. O aluno J interveio sugerindo que fosse definida a época para escolher o cenário e a roupa [esta preocupação justificava-se pelo fato de ele fazer parte da equipe responsável pelo cenário e figurino].

Uma das alunas sugeriu conversar mais para definição da época e do cenário. Eles subdividiram-se e cada um foi dando sugestões. Um sugeriu como construir o remo e a canoa; outro, trazer a canoa e o remo; outro sugeriu que o boi fosse em forma de ‘bumba meu boi’; duas se prontificaram a trazer peças de roupas rasgadas. Por fim, decidiram representar o mar, pintado no papel metro, sendo o mangue representado com a palha.

A equipe estava a começar a falar do cenário, quando um dos integrantes perguntou: *E o tijupá* [local/abrigo do pescador]? Percebe-se, nesta pergunta, uma preocupação com a montagem deste cenário já que é um espaço necessário para o desenvolvimento da história construída. Além disso, preocupavam-se com a definição de todos os lugares citados no roteiro. Pensavam nos instrumentos e assim iam lembrando de cada item necessário para a apresentação final. Lembraram inclusive dos efeitos sonoros e visuais.

Ao entregar a relação com os itens necessários para a montagem da peça, a professora percebeu que o grupo trazia duas novas palavras que eram próprias da comunidade e que não eram utilizadas cotidianamente: Tarimba que significava cama antiga e Tijupá que significava

abrigo/cabana de pescador, o local que ele guardava todo material para a pesca. Ao analisar o termo “Tijupá”, segundo o dicionário de Antonio Cunha (1982), encontramos como significado: *cabana de índios, choça; toda e qualquer construção rudimentar*, e que também é conhecido como a parte coberta/abrigo num barco de pescador, palavra de origem indígena, e o termo tarimba, ainda segundo Antonio Cunha (1982), significa *estrado de madeira onde dormem os soldados nos quartéis e postos de guardas; de origem do hispânico árabe*.

Os alunos, revisando o texto, perceberam que o horário de encontro com capoeiristas seria muito cedo, já que os pescadores costumavam sair na madrugada e chegar logo pela manhã. Além disso, sugeriram acrescentar, na fala de Vanda, mulher do pescador, a frase: “*A dona das águas que te acompanhe*”, um exemplo da diversidade religiosa, pois esta fala referia-se à Iemanjá, orixá cultuado pelos adeptos do Candomblé, na saída dele para a pescaria, dizendo ser comum esta fala entre algumas pessoas da comunidade. Os alunos responsáveis pela encenação começaram os ensaios e, também, aqueles que ficaram responsáveis pela construção do cenário, começaram a sua montagem.

Roteiro 2: “A princesa do barro”. O roteiro foi dividido em 07 cenas: Cena 1 – Gildo conversa com José sobre a festa; Cena 2 – Betânia e Julieta conversam; Cena 3 – A reunião acontece; Cena 4 - Gildo conversa com Julieta; Cena 5 – A festa; Cena 6 – Sabotagem de Julieta; Cena 7 – Julieta vai se retratar.

Para o segundo roteiro (grupo 2), discutiram a complementação do texto e a organização do cenário a ser conseguido na própria comunidade.

Ao apresentar o texto para a professora, ela observou que a história construída precisava, no final, deixar uma mensagem para reflexão, por esta razão, eles precisavam rever o texto para culminar com uma lição. Os alunos propuseram uma sabotagem na comida, usando uma erva, que provocasse diarreia e/ou sonolência. Esta erva poderia ser colocada depois que a comida estivesse servida na mesa. Então, a aluna B sugeriu o arrependimento como uma lição para o comportamento da personagem central. Um outro aluno, D, sugeriu que a sabotagem fosse revelada através de um monólogo.

A festa seria realizada para comemorar a boa colheita, por isso começaram a pensar também na data para a festa. Uma das alunas revelou que *o melhor período para plantar aipim é no período da lua cheia e maré cheia*. Começaram a conversar sobre outras plantações, estabelecendo relação com aspectos temporais para garantir uma boa colheita.

Falaram, por exemplo, da plantação do milho, que segundo a lenda, quando feita no dia de São José, 19 de março, se tiver chuva, os agricultores conseguirão uma boa colheita para os festejos juninos que acontecem no mês de junho.

A professora propôs que usassem mais sotaque e mais termos locais. E, assim, foram sugerindo: “Isso né vida não” no lugar de “Isso não é vida não.” Outras palavras também foram acrescentadas ao roteiro como: Injuriado, um termo local que significa chateado, aborrecido, zangado. Ainda falando sobre a linguagem, um aluno disse: – “*argente tem...*” no lugar de “*Temos que bater no peito*”. Um outro aluno disse que já ouviu falar “*arrente*”. “*Nós somos diferentes*”, propôs trocar: “*tomar vergonha*” por “*tomar consciência*”, pois a primeira forma passava a sensação de agressão ao personagem. Discutiram muito as linguagens que usariam: termos, gestos, expressão corporal, vestimentas, ferramentas, ...

E, assim, foram fazendo as adaptações necessárias para que o texto ficasse o mais próximo possível do modo de ser e de falar da comunidade. Trocar o nome da personagem central Débora por Julieta, pois Débora era um nome mais atual quando comparado com os moradores mais antigos da comunidade; trocar ‘pelo que fazemos’ por ‘pelo que a gente faz’; ‘cansado’ por ‘injuriado’; não falar nasci dando ênfase ao /sc/, mas falar com o som de /ss/, /nasseu/; trocar igual por /ingual/.

Foi sugerido que, na retratação final, Julieta se dirigisse para Gildo pegando na mão como demonstração de afeto, já que em todo momento apresentava um comportamento rude diante do marido. No final, todos os convidados deveriam abraçar Julieta. No texto, deveria dar ênfase para a fala “*brincadeira de roceiro*”, que era da personagem Julieta. Diante desta fala e da atuação da aluna B, surgiu a proposta do título da peça: “A princesa do barro”. Os alunos realizaram o ensaio - ver figura 27 - com bastante descontração fazendo as adequações necessárias tanto nas falas quanto no posicionamento em cena.



*Figura 27- Momento do ensaio – “A princesa do barro”  
Rosania Amorim*

Em seguida, apresentaremos uma avaliação de todo grupo sobre o trabalho realizado, explicitando o conhecimento alcançado pelas equipes e a importância daquele estudo para a vida pessoal de cada um.

É preciso destacar que, mesmo tendo produzido todo o roteiro, organizado e ensaiado a encenação teatral e iniciada a construção do cenário, a apresentação final foi em forma de vídeo (anexo a esta pesquisa), pois as duas equipes tiveram problemas para encenar, devido às exigências logísticas de preparação do palco no espaço da escola, uma vez que as histórias ocorriam em ambientes naturais, então a apresentação foi transferida para o dia 24 de novembro, no Seminário da Consciência Negra, que coincidiria com o final da 3ª unidade de estudo e assim foi feito.

Eles produziram dois vídeos: um com o título “Zezito” que conta a história de um pescador que sai acompanhado de Tadeu, amigo e pescador (uma pessoa invejosa que tinha interesse nos materiais de pesca de Zezito) para pescar e se perdem no manguezal. Zezito, personagem principal, sofre um acidente e é socorrido pelos amigos capoeiristas que ao perceberem a sua demora resolvem sair para procurá-lo. Desse acidente, mesmo usando de ervas medicinais e do tratamento médico, tem seu braço amputado por ser diabético e, mesmo assim, retoma sua vida de pescador.

O outro vídeo com o título “Princesa de Barro” conta a história de uma mulher que não aceitava a vida de agricultor do marido e, numa festa programada por eles, para comemorar a boa colheita, ela resolve sabotar a comida, colocando uma erva venenosa, mas ao perceber que o marido seria a pessoa que comeria da comida envenenada, ela grita e revela

o que fez, pedindo, ao final, desculpas para todos, colocando-se como arrependida e dizendo que a partir daquele momento aceitaria a vida que tem ao lado do marido.

### 7.3.3. Descrição sintética da 3ª Unidade

Período: 24.08 a 13.12

Projeto: Identidade quilombola

Produção final: Seminário “Consciência Negra”

Na 3ª unidade de estudos, o trabalho foi direcionado para o levantamento de dados, pelos alunos, com vistas à (re)construção da própria identidade e, como conclusão das atividades do ano letivo, deveriam organizar e executar um seminário tendo como tema ‘A identidade quilombola’, para ocorrer na semana da ‘Consciência Negra’. O ponto inicial desta etapa de trabalho foi o projeto sob o título ‘*WhatsApp: ferramenta do bem ou do mal?*’ Para o projeto, foi criado um grupo no WhatsApp para que os alunos pudessem, a partir de determinados temas, trocar mensagens diariamente. A segunda atividade foi fotografar moradores da comunidade para produção de um mural de mensagens na sala dos grupos-classe. A terceira atividade foi uma discussão sobre privilégios na sociedade e a quarta atividade foi produzir um seminário como já citado. Além disso, em horário extraclasse, deveriam, como fizeram, transformar em vídeo a peça teatral produzida na unidade anterior. Para melhor descrever as atividades desta unidade, optamos por subdividir o trabalho dos alunos em 06 atividades/ações e definir como tema o que foi observado por nós.

Assim, nós decidimos pelos seguintes temas:

1º tema: WhatsApp – Ferramenta do bem ou do mal?

2º tema: O uso da imagem positiva do negro nas redes sociais – Fotografando pessoas da comunidade

3º tema: Privilégios e desigualdades sociais

4º tema: Planejamento do Seminário - Tema: “Identidade Quilombola”

5º tema: Realização/execução do seminário - Tema: “Identidade Quilombola”.

6º tema: Avaliação e autoavaliação

### Atividade 1 - Tema: WhatsApp – Ferramenta do bem ou do mal?

**SOMOS TODOS QUILOMBOLAS**

**Colégio Estadual Eraldo Tinoco**

DISCIPLINA: FILOSOFIA - PROFª

**PROPOSTA DE TEMAS PARA DISCUSSÃO NO DIA 09/10**

<b>WHATSAPP FERRAMENTA DO BEM OU DO MAL?</b> Será criado um grupo no WhatsApp cuja proposta é postar elementos norteadores dos temas.	Cada estudante deverá realizar postagens com a temática apresentada nos dias estabelecidos na tabela abaixo	As postagens deverão ser realizadas através de mural ou GIF. Não será necessária a publicação de vídeos.	TODAS as postagens deverão constar imagens de seres humanos. Esse elemento é obrigatório.	A organização da ação deverá ser em dupla ou individual.
	<b>TEMA DA MANHÃ</b>	<b>TEMA DA TARDE</b>		
03/10 TERÇA	BOM DIA	BOA TARDE		
04/10 QUARTA	OTIMISMO	AMIZADE		
05/10 QUINTA	PROFISSÕES	PROPOSTA LIVRE		
06/10 SEXTA	CENAS ENGRAÇADAS	CENAS RIDÍCULAS		

Figura 28 – Orientações para postagem das mensagens durante a semana

Os alunos, para a troca de mensagens, diariamente, seguiram o que havia sido determinado como temas, tendo como elemento obrigatório a presença de imagens de seres humanos (ver figura 28). A atividade poderia ser feita individualmente ou em grupo, considerando que nem todos possuíam aparelho celular e/ou acesso às redes sociais. Nesta etapa, no entanto, a professora não revelou qual seria o objetivo final da atividade. O resultado será descrito mais adiante, no corpo deste texto.

Na semana seguinte, os alunos foram convidados a mudar de sala (figura 29), pois seria necessário o uso da TV para apresentação das imagens postadas pelos grupos. Aqui não serão apresentadas as imagens, pois foram trocadas por WhatsApp e não há como mostrá-las. A opção foi a descrição de cada uma das imagens e da atividade.

Após a apresentação das imagens postadas pelos alunos, passadas do celular para a TV, foi revelado que o objetivo era propiciar uma discussão sobre o conteúdo das mensagens, sobre a forma como as pessoas estavam representadas nas imagens veiculadas nas redes sociais.

Para início da apresentação, surgiu a primeira pergunta: *O que acharam das postagens?* Aluna A disse: *foi muito bom.*

A professora não só apresentou as imagens, como também fez a descrição de cada uma delas, destacando qual a impressão que cada uma delas suscita para quem não participou do processo de produção, por exemplo, as imagens de bom dia/boa tarde traziam geralmente a ideia de ‘singeleza’ com mensagens de agradecimento a Deus pelo dia.

Os alunos ficaram muito à vontade, brincando, rindo, identificando as mensagens que tinham postado e recebido de colegas que não tinham estado presentes naquele dia. Em seguida, foi feita uma apresentação de imagens por tema.

Os temas foram: livres; datas comemorativas; comerciais; mensagem de otimismo; imagens engraçadas/ridículas.



Figura 29– Apresentação das mensagens trocadas por WhatsApp  
Rosania Amorim

Durante a apresentação das imagens, todos riram, fizeram ‘piadas’ (chistes), considerando tudo muito engraçado. Logo depois, dando enfoque à proposta da tarefa, a professora fez a análise crítica das imagens postadas e, aos poucos, os alunos foram mudando de comportamento. Não mais sorriam, mas estavam sérios, pareciam entrar em processo de reflexão.

Um dos alunos, ao ouvir a professora dizer que começaria a análise, falou: “*de novo?*” Como se a apresentação das imagens e sua descrição fossem suficientes, então a professora revelou que a proposta do trabalho seria apresentada justamente a partir da análise do que foi

postado, por isso disse: *Alguém se perguntou por que eu solicitei que fizessem estas postagens?* Aluna A: *Imaginei que a professora pediria mais alguma coisa depois.*

Ao final da atividade, a professora justificou que tinha pedido as mensagens com a imagem de pessoas porque a proposta era deixar evidente a diversidade étnica. *O que é isso?* Perguntou uma aluna. Então, a professora devolveu a pergunta para o grupo. Os alunos timidamente tentaram responder, *“tem a ver com as pessoas”*, mas a resposta foi complementada pela professora.

*Eu pedi a presença de pessoas porque vamos trabalhar com a diversidade étnica, pessoas com características físicas diversas, [cor da pele, tipo de cabelo, traços do rosto e outras características]. Vamos analisar a questão étnica que tem a ver com a questão racial. Nas primeiras imagens postadas, surgiram animações que se costuma utilizar para ilustrar a miscigenação.*

O foco estava na questão racial e as imagens apresentavam pessoas muito diversas etnicamente: (“moreno”, “mulato”) e vários tipos, uma mostra da miscigenação da população. Os alunos perceberam a diversidade de tipos humanos e a professora explicou que esta mistura aqui, no Brasil, pós “descoberta”, na fase da Brasil colônia, não foi pretendida, mas deveu-se a uma circunstância histórica iniciada no século XVI, com a chegada de europeus, portugueses, ao Brasil, cujos habitantes eram os povos autóctones (que os portugueses denominaram de indígenas, por pensar que tinham chegado à Índia) e, no século XVII, os portugueses trouxeram os africanos negros.

E, continuou perguntando: *Há negros nestas imagens?* Os alunos pensaram um pouco e responderam: *não, só há mestiços.* A professora, então retomou a palavra observando:

*No Brasil, fala-se de uma democracia racial que não existe. Nós que somos negros/quilombolas, precisamos estar atentos com isto. Não devemos usar a rede social de forma acrítica e perpetuar este comportamento que é racista. Nós reproduzimos ou assistimos à reprodução acríticamente e à exclusão do negro. Não somos racistas, mas isto não é verdade no comportamento da sociedade como um todo. Um sistema sem crítica cria e mantém certos estereótipos e nós permitimos. Existe uma diversidade étnica e a sociedade brasileira deve reconhecer e validar esta diversidade que nos representa, a nós todos.*

Os alunos acompanharam, em silêncio, as explicações e críticas.

A aluna A fez um comentário dizendo que, de fato, não havia imagem de negros nas mensagens projetadas.

Os alunos foram convidados a fazer uma análise crítica das imagens. Ao final, apresentaram algumas conclusões e, como exemplo, citamos: a) *As mensagens de 'bom dia', 'boa tarde', 'boa noite' são todas com pessoas brancas que trazem a mensagem positiva;* b) *não há nem morenos, nem indígenas, todas as pessoas que aparecem são brancas;* c) *apenas eu trouxe 02 imagens com as mulheres negras e que foram as únicas com referencial positivo,* é o que destaca a aluna A; d) *as imagens de negros são sempre desfavoráveis.*

A professora destacou que, além dos negros, também aparecem, como imagens negativas, os velhos e os gordos, mesmo brancos.

Depois de todos os comentários, a professora perguntou: *O que a gente tira como lição dessas postagens?* E os alunos deram respostas que podem ser resumidas como: *Nem todos os tipos de pessoas são vistos com o mesmo valor e respeito pela sociedade.*

## **Atividade 2 – O uso da imagem positiva do negro nas redes sociais – Fotografando pessoas da comunidade**

A partir da discussão da imagem do negro nas redes sociais, surgiu uma segunda proposta de atividade usando imagens fotográficas de pessoas da comunidade, com fotos da autoria dos alunos, razão para denominarmos esta atividade com “O uso da imagem positiva do negro nas redes sociais – Fotografando pessoas da comunidade”. Ainda utilizando telefones celulares, as equipes deveriam caminhar pelas ruas da comunidade em busca de pessoas (que autorizassem serem fotografadas), para que pudessem tirar fotos, para a construção de um mural e, também, criar mensagens positivas e otimistas que circulassem entre eles, via WhatsApp. Cada grupo recebeu uma carta de apresentação (figura 30), que foi entregue pela professora, explicando qual a atividade que estava sendo desenvolvida e solicitando que autorizassem o uso da respectiva imagem.

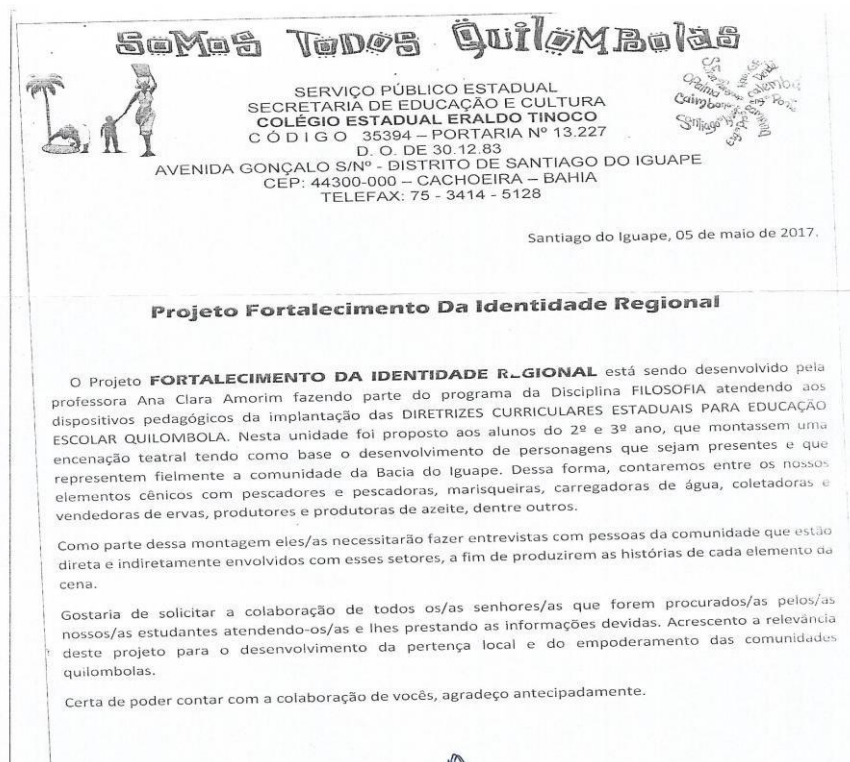


Figura 30- Carta de apresentação para a comunidade

Os alunos, mais uma vez, saíram caminhando pelas ruas da comunidade em busca de pessoas que autorizassem as imagens, conforme, figura 31 e figura 32.



Figura 31 - Alunos caminhando pelas ruas da comunidade Rosania Amorim



*Figura 32: Alunos fotografando e solicitando autorização para utilização da imagem em mural*  
Rosania Amorim

Nas figuras 33, 34 e 35, temos a imagem de uma aluna que fotografou seus filhos e se deixou fotografar com eles.



*Figura 33 – Aluna fotografando o próprio filho*  
Rosania Amorim



*Figura 34 – Mãe e filho sendo fotografados para o mural da escola*  
Rosania Amorim



*Figura 35 – Crianças de Santiago do Iguape*  
Rosania Amorim

### **Atividade 3 – Tema: Privilégios e desigualdades sociais**

Para dar continuidade à discussão sobre a temática da "Identidade", a professora levou para a sala de aula 02 vídeos que permitiram a discussão sobre quem goza ou não de privilégios na sociedade. Por esta razão, estamos denominando “Privilégios e desigualdades sociais” como tema desta atividade. Um vídeo, publicado na página do Facebook “Quebrando o tabu” (<https://www.facebook.com/quebrandootabu/videos/1645802962142751/?v=1645802962142751>) e também disponível no Youtube (<https://www.youtube.com/watch?v=L177yGji8eM>), que tem como título “Corrida por \$100, feita de privilégio e desigualdade”, oferece um conteúdo que convida a refletir sobre os privilégios e as desigualdades sociais. Não é um vídeo brasileiro, mas serve para suscitar a discussão em qualquer sociedade em que haja desigualdade, principalmente quando se trata da questão do

negro nas sociedades. Um segundo vídeo apresentado, disponível no endereço eletrônico (<https://www.youtube.com/watch?v=6U04cSyyJCo>), foi uma adaptação deste primeiro, realizado num programa em rede nacional, no Brasil.

Os personagens do primeiro vídeo são jovens, que iniciam uma corrida, todos numa mesma linha de partida e que, seguindo algumas regras (deveriam dar dois passos à frente aqueles que estivessem incluídos na condição exposta e aqueles que não estivessem, deveriam ficar parados). Estas situações pretendiam mostrar o quanto a cor da pele e a condição econômica e social tinham relação com as conquistas na vida. Após o término do questionamento, aí sim, aqueles que estavam à frente, deveriam correr até a linha de chegada e os demais deveriam permanecer parados, onde ficaram retidos, não podendo avançar e chegar ao limite proposto (em decorrência da cor da pele e da sua condição econômica e/ou social).

Regras que foram apresentadas durante a dinâmica:

Dê dois passos à frente, se.... 1)...os seus pais ainda estão casados; 2)...você cresceu com seu pai presente em casa; 3)...você teve acesso à educação privada; 4)...durante o seu crescimento teve acesso gratuito a um orientador; 5)... você teve que se preocupar com seu telefone celular sem crédito; 6)...você nunca teve que ajudar o seu pai e a sua mãe com as contas; 7)...independente da sua habilidade atlética, você não precisa pagar pela faculdade; 8)...nunca precisou se preocupar de onde viria a sua próxima refeição.

Ao concluir a dinâmica, o mediador, para iniciar a reflexão do resultado final, solicitou que aqueles à frente olhassem para trás, dizendo que, obedecer ou não à condição imposta, não dependia do que a pessoa tenha feito ou não, dependia das condições sócio econômicas a que estiveram ou estão submetidas. Analisando, verifica-se que os que estão à frente sempre tiveram mais oportunidades sociais e econômicas. Portanto, poderíamos perceber que não era uma corrida justa, porque se assim fosse, os negros que ficaram atrás, também estariam à frente. Assim concluiu o mediador da dinâmica no vídeo.

Logo depois, foi apresentado um segundo vídeo, produzido por um programa de TV brasileiro, baseado neste primeiro, com adaptações, para promover uma reflexão sobre privilégios, destacando não apenas o racismo, mas também o machismo no contexto brasileiro. Neste, estavam presentes 06 pessoas: 02 mulheres (uma negra e outra branca) e 04 homens incluindo o apresentador (02 negros e 02 brancos). Na adaptação, eles começavam com 08 balões na mão e, toda vez que se sentiam incluídos na situação descrita, um balão

devia ser estourado. Ao final, aquele que mais tivesse balões na mão, era o mais privilegiado do grupo.

Regras e situações: 1. Estoure um balão quem já foi seguido por segurança dentro de algum estabelecimento; 2. Estoure um balão quem já foi acusado pelo sumiço de alguma coisa, injustamente, depois de criança; 3. Pegue um balão de um dos participantes quem já ganhou um carro dos pais; 4. Estoure um balão quem já desistiu de usar uma roupa por medo de assédio na rua (as duas mulheres estouram o balão); 5. Estoure um balão quem já foi confundido com algum prestador de serviços num lugar que estava frequentando; 6. Pegue um balão de um dos participantes quem se formou em escola e/ou faculdade particular; 7. Estoure um balão quem já foi parado pela polícia andando a pé na rua; 8. Estoure um balão quem já percebeu que a(o) namorada(o) tinha vergonha de o apresentar para os pais; 9. Pegue um balão quem já viajou para fora do País antes dos 18 anos; 10. Estoure um balão quem já teve um amigo próximo preso; 11. Estoure um balão quem já ouviu pedidos para mudar o cabelo para conseguir uma vaga de emprego; 12. Pegue de um integrante um balão quem teve TV própria no quarto a maior parte da vida.

Entre os 06 participantes que ficaram, em primeiro lugar, aqueles com a mão cheia de balões, porque possuíam mais privilégios, ficou o apresentador que não estourou nenhum balão e ainda levou 03 balões dos outros participantes, que, não por acaso, foram tirados das mãos dos representantes negros; em segundo lugar, ficou o homem branco; em terceiro lugar a mulher branca e empatados os dois homens negros e a mulher negra ficando cada um com um único balão na mão. Esta dinâmica mostra o quanto o racismo está presente na sociedade brasileira e como a mulher e o homem negros são os menos privilegiados socialmente.

#### **Atividade 4 – Planejamento do Seminário**

##### **Tema: “Identidade Quilombola”**

Os alunos foram desafiados a planejar e executar um seminário que deveria ser apresentado na semana da ‘Consciência Negra’, tendo como tema “Identidade Quilombola”. Seria necessário que eles sintetizassem todos os temas trabalhados durante o ano letivo, as atividades por eles realizadas, para serem usadas como conteúdo do seminário.

- Um dos conteúdos seria o vídeo produzido com os personagens representados no quadro-mural pintado na entrada da escola.

- A segunda atividade proposta pelo grupo-classe foi, a partir dos vídeos mostrados em sala de aula, fazer uma adaptação da dinâmica com questões próprias da sua realidade para que pudesse ser aplicada com os participantes do seminário, o que possibilitaria uma discussão sobre o tema “privilégio e desigualdades sociais”. A justificativa dada pelo aluno V, que propôs a atividade, foi:

*Todo dia, todo mundo se encontra, mas ninguém conhece a vida particular dos colegas de sala. Somos apenas colegas de sala de aula da maioria que estuda aqui. Não sei o que ele ou ela faz, se é casada, o que o pai dela faz. A gente, aqui, parece que todo mundo é igual, mas na verdade não é.*

Eles então começaram a refletir sobre como fazer, qual a abordagem que seria dada, quais as perguntas que poderiam ser feitas para que pudessem incluir todos os participantes, tanto os das outras turmas e turnos, quanto os convidados.

A primeira pergunta que surgiu foi: *Na infância, quem teve bicicleta?* O aluno F disse que esta pergunta surgiu de um sonho dele da infância, que não se concretizou. Começaram a pensar que outras perguntas poderiam ser aplicadas para que depois pudessem selecionar e escolher quais seriam mais adequadas para o tema proposto para discussão.

Perguntas/situações elaboradas pelo grupo-classe:

1. *Na infância, quem teve uma bicicleta?*
2. *Quem já precisou faltar aula para ajudar a família?*
3. *Quem nunca tomou uma surra quando criança?*
4. *Quem já sofreu preconceito?*
5. *Seus pais já deixaram de se alimentar para deixar para vocês?*
6. *Quem já dormiu sem se preocupar com o dia seguinte?*
7. *Quem já usou sandália ‘reparada/emendada’ com prego ou misse (grampo de cabelo)?*
8. *Quem já usou dedo e cuspe no lugar da borracha?*
9. *Quem já parou de estudar para trabalhar e ajudar no sustento da sua família?*
10. *Quem teve celular aos 10 anos?*
11. *Quem teve celular antes dos 15 anos?*
12. *Quem já usou roupa usada de um parente?*
13. *Qual de vocês já passou necessidade na família?*
14. *Quem não teve água encanada em casa?*
15. *Quem já morou em casa de barro (taipa)?*
16. *Quem engravidou antes dos 16 anos?*
17. *Quem já sofreu preconceito na escola?*
18. *Quem já sofreu Bullying na escola?*
19. *Quem já presenciou seu pai bater em sua mãe?*

A professora, neste momento, interveio para explicar o que é Bullying. Com a explicação, eles foram lembrando de algumas situações que exemplificavam o que foi dito. Relembrou, por exemplo, o caso do garoto que matou o colega, mesmo sem ter histórico de violência, e que tinha noticiado nos telejornais. O aluno K lembrou o filme ‘Corrente do bem’, assistido por eles na semana do estudante. Eles foram associando o bullying a situações já conhecidas por eles, fossem elas noticiadas em jornais locais, abordadas em filmes e/ou novelas ou vivenciadas por eles em algum momento da vida.

Observou-se que os alunos se envolveram na tarefa e as perguntas propostas refletiam diferentes temas que estavam diretamente ligados à realidade de cada um deles e, durante todo o tempo de formulação das questões, eles mostravam-se descontraídos.

Após reflexões, eles perceberam que algumas questões eram muito amplas, outras muito pessoais, outras que fugiam da proposta do seminário, que era abordar a questão da ‘identidade quilombola’ e ‘consciência negra’, porque seriam aplicadas a outras pessoas que não faziam parte da turma. Fizeram então uma seleção de quais questões deveriam ficar e, neste instante, após a seleção, a professora propôs fazer o teste com eles mesmos. Eles organizaram a sala e colocaram-se na posição para iniciar o teste (figura 36). Na proposta organizada por eles, todas as vezes em que a pessoa se identificasse com uma das perguntas, deveria dar um passo, invertendo assim, a apresentação do resultado final quando comparado com as dinâmicas assistidas. Isto quer dizer que os menos privilegiados, no final, ficariam na linha de frente.



*Figura 36 – Grupo classe 01 - Pré-teste da dinâmica*  
Rosania Amorim

Perguntas selecionadas:

1. *Na infância, quem teve uma bicicleta?*
2. *Quem já usou sandália com prego ou misse (grampo de cabelo) para reparar a tira partida?*
3. *Quem já precisou faltar a aula para ajudar a família?*
4. *Quem teve celular antes dos 15 anos?*
5. *Qual de vocês já passou necessidade na família?*
6. *Quem já usou roupa usada de um parente?*
7. *Quem não teve água encanada em casa?*
8. *Quem já teve um pai que dormiu sem se preocupar com o dia seguinte?*

Ao final da dinâmica, percebeu-se que 03 alunos tinham ficado na linha de frente. Estes três, naquele momento, representavam aqueles mais desprivilegiados quando comparados com os demais colegas, porque se enquadravam na maior parte das situações descritas nas perguntas elaboradas pelo grupo-classe. Observamos que 03 dos que tinham atingido a linha de frente foram os que mais trouxeram perguntas e participaram ativamente do processo de elaboração das questões/situações. A professora propôs que eles dessem um depoimento sobre como se sentiam com o resultado.

A mesma dinâmica foi aplicada no segundo grupo-classe, conforme figura 37, repetindo-se o mesmo resultado, ao final, ficaram 03 outros que também revelavam ter menores privilégios quando comparados aos demais.



Figura 37 – Grupo classe 2 – pré-teste da dinâmica  
Foto: Rosania Amorim

Os depoimentos não serão aqui registrados porque revelam muito da intimidade de cada um deles e não atende à proposta desta descrição. O que observamos foi que existia, entre eles, um nível de confiança e amadurecimento quanto à exposição da realidade em que estavam inseridos e da identidade de cada um deles, uma identidade quilombola.

- Definidas as perguntas para a dinâmica e como seriam aplicadas, o aluno V ficou responsável por organizar as falas para a introdução e a conclusão da atividade durante o seminário. A professora destacou que, caso houvesse necessidade, ela também ajudaria após a finalização dos depoimentos.

- Uma terceira proposta para o seminário foi uma exposição teórica sobre o tema “identidade quilombola”. Eles precisavam preparar-se e, caso tivessem dúvidas, deveriam pesquisar e discutir junto à professora a apresentação final.

### **Atividade 5 - Realização do Seminário**

#### **Tema: “Identidade Quilombola”**

No dia 24.11, foi realizado o seminário com a participação do corpo discente, do corpo docente da escola, além dos convidados. Os alunos aplicaram a dinâmica que foi adaptada por eles e, ao final, seguindo as orientações previamente determinadas pelo grupo, ouviram o relato daqueles que tinham sido considerados como os (des)privilegiados, compreendendo que, mesmo estando naquela região, onde, aos olhos de muitos, parece que todos têm a mesma condição social e econômica, existia algum tipo de diferença entre eles. Existiam pessoas que tiveram ou que têm mais privilégios que outras. Cada um tem a sua história, vive a sua realidade, possui a sua própria identidade.

Neste mesmo seminário, eles falaram sobre identidade quilombola, sobre como a escola tem contribuído neste processo de construção e conscientização do que é ser quilombola, a partir do entendimento a que chegaram com as atividades escolares desenvolvidas.

Explicando como se deu o processo de construção do seminário, eles fizeram uma retrospectiva do que tinha acontecido durante as aulas, revelando que, ao serem orientados pela professora para realizar as postagens das mensagens não sabiam qual seria a real intenção

da professora e que, após a discussão, em grupo, tinham afinal percebido que *somos motivos de graça, enviamos mensagens em forma de risos sem perceber a situação[...]. Agora, entendo que não estamos aqui para sermos motivos de risos*. Para finalizar a sua fala, a aluna B apresentou várias imagens positivas de crianças negras.

Uma outra aluna (Aluna N), disse o seguinte:

*... Se vocês verificarem as imagens que têm no celular, verão que quase todas as imagens de crianças, mulheres e homens negros são usadas de forma negativa. São imagens que depreciam, ridicularizam, o que também ocorre com as imagens de pessoas gordas, idosas e deficientes físicos ou mentais. Sabemos hoje que muitas pessoas sofrem pelo fato das suas imagens viralizarem na internet.*

Esta mesma aluna revelou que, após a aula sobre as mensagens, recebeu um vídeo com o título “Os memes racistas – Taís Araújo”, e que considerou interessante a reflexão nele feita, tendo por isso decidido levar para apresentar no seminário. Segundo ela, teve dúvidas quando viu o vídeo de uma atriz famosa levar o tema do racismo para uma grande plateia e isto virou *meme*, numa tentativa de ridicularizar a fala da atriz. Após a apresentação do vídeo, ela disse que não estenderia muito a fala, porque a temática já tinha sido abordada durante todo o evento e que usara o vídeo como mais um elemento para reflexão.

A atriz, num grande evento, na cidade de São Paulo, ao falar de sua experiência como mãe de criança negra, disse: “[...] *porque no Brasil, a cor do meu filho é a cor que faz com que as crianças mudem de calçada, escondam suas bolsas e que blindem os seus carros...*”. O vídeo disponível no theater é de autoria de Spartakus Santiago, um youtuber e jornalista que, em seu blog, procura explicar questões racistas que ocorrem na sociedade atual, promovendo reflexões sobre elas. Neste vídeo, ele aborda a necessidade de respeitar o lugar de fala do outro, no caso, de Taís Araújo, e de todos os negros sobre a questão do racismo.

Ao trazer este vídeo para apresentar durante o seminário, sem que houvesse programado anteriormente, a aluna revelou o seu processo de reflexão a partir das discussões ocorridas em sala de aula, pois utilizá-lo como conclusão de sua fala foi extremamente oportuno para a discussão do momento.

### **Atividade 6 – Avaliação e Autoavaliação**

A professora iniciou explicando os valores estipulados para a nota quantitativa. Foram consideradas 03 atividades com valor total de 5,0 (cinco pontos) sendo distribuídas da seguinte maneira: Atividade 1 - Ferramenta do bem (2,0), Transformaê (1,0), Seminário no dia da “Consciência negra” (2,0) e disse que eles deveriam se autoavaliar. Logo em seguida, trouxe a seguinte reflexão: *O seminário foi muito bom e fiquei surpresa com o resultado. Os vídeos foram muito elogiados e, por isso, já estão circulando nas mídias. Fiquei contente porque a discussão foi muito bem desenvolvida.* Concluiu dizendo que tinha sido muito positivo o resultado.

A partir deste momento, ela solicitou a avaliação e a autoavaliação dos alunos tendo três aspectos como referência para a avaliação: Avaliar a participação no processo de construção do vídeo e da interpretação dos personagens; Avaliar a participação no desenvolvimento das atividades; Refletir sobre o que tinha ficado como saldo positivo, para cada um, com as atividades que tinham sido desenvolvidas. *Tivemos um ano diferenciado, mudança de postura, vocês vão atribuir a nota. O que vocês disserem, em consenso com a turma, vai valer,* complementou a professora. Os alunos realizaram a autoavaliação e a avaliação de todo o grupo, tendo então a professora concluído: *Hoje é último dia da disciplina. O seminário foi muito bom. Dá um arco-íris geral. Foi muito legal. Eu deleguei as funções e vocês cumpriram tudo com muita responsabilidade.*

E num clima de revelações e de descontração, as aulas do ano letivo de 2017 foram encerradas.



## CAPÍTULO VIII

### 8. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

#### 8.1. Um ensaio de triangulação dos dados recolhidos à luz da teoria

A leitura dos teóricos, que serviram de base a este estudo, iluminaram os contextos das práticas pedagógicas, dando-nos a possibilidade de acompanhar e compreender um percurso possível de aprendizagem significativa, que permitisse alcançar uma maior consciência de si mesmo e da sua realidade, favorecer o reconhecimento da vivência intercultural da comunidade à qual pertence e o reconhecimento e a (re)significação da sua própria identidade, especificamente da identidade negra quilombola.

Para tanto, foram realizadas diversas ações programadas pela escola (que serve a um espaço quilombola historicamente formado por diferentes elementos culturais), exigindo, por isso, uma educação escolar quilombola.

Também nos interessava conhecer e analisar a integração de conhecimentos, do saber popular com o saber escolar, da teoria e da prática, naquela escola que pretendia contribuir para a construção da identidade quilombola dos estudantes. Acompanhamos duas classes que trabalharam nesta perspectiva, o que nos possibilitou a compreensão do objeto pesquisado, bem como uma leitura analítica do processo pedagógico parcialmente descrito no capítulo anterior, permitindo-nos relatar a dinâmica das atividades e ações dos escolares e (re)conhecer os resultados alcançados.

Convém registrar que analisando a forma como eram propostas as atividades aos estudantes, bem como a sequência das etapas de cada trabalho, fomos tomando conhecimento de que havia um caminho lógico-pedagógico a ser seguido pelos alunos, que buscamos identificar: presenciamos um percurso pedagógico que se apresentava como uma sequência lógica de aprendizagens, cognitivas e afetivas. Percebemos que os alunos, a cada atividade desenvolvida, iam acessando a novo conhecimento, transformando as suas informações prévias sobre os temas/objetos em estudo, à medida em que obtinham novas informações, colhidas na comunidade.

Procuramos acompanhar e compreender este caminho lógico-pedagógico, indagando se esta seria uma inovação pedagógica a ocorrer naquela escola reconhecida como quilombola, que tentava levar a efeito uma educação escolar quilombola, o que exigia que se percorresse também um caminho que possibilitasse construir um currículo centrado em objetivos próprios e característicos daquela realidade, a fim de dar sentido aos conhecimentos exigidos por esta formação escolar, em região marcada por uma riquíssima diversidade cultural e repleta de informações, que não estavam registradas em livros didáticos ou em outros, apesar de serem reconhecidos como conhecimentos importantes para aquela comunidade e guardados por pessoas consideradas como os “mais velhos”.

Ora, sabemos que os conhecimentos só podem ser comunicados através da oralidade. São conhecimentos resultantes do ser, viver e conviver naquele específico espaço e que devem e podem ser conhecidos e (re)significados pelos mais jovens. São saberes referentes às relações entre pessoas, entre elas e a natureza, a cultura, a história e os muitos saberes vindos do passado e que interagem com conteúdos do presente, resultando em uma vasta gama de conhecimentos que devem e podem se associar harmônica e logicamente aos conteúdos das diferentes disciplinas escolares.

A forma de abordagem e de desenvolvimento dos trabalhos escolares, que observamos, primaram por conferir autonomia e amplitude de ação aos alunos, o que certamente permitiu que eles ultrapassassem em muito, tudo aquilo que estava tão concisamente previsto nas Diretrizes para a Educação Escolar Quilombola. Os estudantes, fazendo suas escolhas e estratégias de trabalho, revelaram o quanto podem exercer um papel importante no seu processo de aprender, quando a eles é dada a oportunidade de (re)descobrir a história e traços marcantes da cultura da sua comunidade, da sua família e das suas formas de existir e produzir, o que estimulou a sua curiosidade e o seu envolvimento nas atividades que iam planejando e executando para alcançarem resultados.

Além do que observamos e registramos no Diário de Campo, podemos acrescentar falas dos alunos que indicam terem eles consciência da alteração dos primeiros conhecimentos, reconhecendo que esses sofreram mudanças:

- ✓ *Foi importante trazer para a escola o patrimônio observado (em vídeo), assim, trazendo conhecimento para a sala de aula (fala da aluna A);*
- ✓ *O trabalho serviu para conhecer o que não se conhece (fala da aluna B);*
- ✓ *A pesquisa trouxe para nós aspectos do passado (fala do aluno E).*

- ✓ *Fiquei curiosa sobre o ouro que diziam estar escondido na igreja e que eu acreditava estar em um armário trancado (fala da aluna TA);*
- ✓ *Já fui várias vezes à igreja, mas foi no dia do trabalho que conheci coisas novas. Fiquei encantada com o que vi. Foi muito importante desenvolver o trabalho (revelação da aluna TS);*
- ✓ *Por não ser da comunidade, com o trabalho, aprendemos mais um pouco sobre o Convento e conhecemos a sua parte interna; não sabia da importância do Convento. Achava que São Francisco não tinha nada interessante. O convento deveria ser aberto todos os dias (fala da aluna N);*

Percebemos que existia uma sequência para o procedimento pedagógico desenvolvido pelos grupos-classe, a fim de (re)significar as informações adquiridas junto à comunidade em conhecimento escolar.

É necessário considerar como afirma Jesus Maria Sousa (2016, p.116), que “[...] Uma coisa é o acesso à informação (e esta tem aumentado de forma exponencial com a explosão tecnológica) e outra coisa é a informação ganhar significado para o sujeito [...]”. Os estudantes foram sendo orientados, em processo gradativo de construção de conhecimentos sobre a questão “ser quilombola”, graças ao aprofundamento e à ampliação do que sabiam da realidade de sua comunidade, de sua cultura e da história de vida daquele e naquele espaço, conforme pudemos verificar acompanhando a sequência de atividades e das ações desenvolvidas, durante as unidades letivas, e observando atentamente as expressões de que as aprendizagens iam sendo significativamente construídas, organizadas e apresentadas pelos estudantes.

Esta aprendizagem percebemos, claramente, nas várias etapas do processo, cuja expressão de maior desenvolvimento foi o Seminário da Consciência Negra, quando os estudantes apresentaram e discutiram o tema ‘Identidade Quilombola e Consciência Negra’, expressando a compreensão ‘do ser e estar’ em espaço quilombola, propiciada e estimulada pelas atividades que foram sendo desenvolvidas nas três unidades letivas.

Durante todo o processo de estudo, as atividades de coleta de informações foram permitindo a organização de um corpo de conhecimento sobre a realidade da comunidade e sobre eles mesmos como cidadãos daquele espaço. Passaram a conhecer e a se interessarem pela história da respectiva família e da comunidade, observando e coletando informações por escuta das diferentes pessoas da comunidade. O que foram aprendendo era um material

emanado da sua própria realidade, dali de onde estavam inseridos, e assim, facilmente foi acontecendo uma grande rede de interação e de troca e de conhecimentos, entre os aprendizes; entre a mediadora e os aprendizes; e entre os aprendizes e a comunidade.

O saber popular foi sendo utilizado e conectado ao saber escolar. O saber popular ia servindo de ancoragem, como base de sustentação das novas informações, que iam ganhando e permitindo conferir sentido ao que deveriam aprender do saber escolar, saber científico, sem desprezar o saber popular.

O aluno L revelou o seguinte:

*[O seminário] eu achei 'bacana'. No seminário, todos acham que fui bem. Fiz pesquisa de campo. Consciência negra são todos os dias e as pessoas marcam para o dia 20 de novembro e a gente tenta se aprimorar neste dia.*

A aluna N manifestou-se desta forma:

*O projeto do seminário foi muito bom. Sou falastrona, mas é difícil falar em público. Fico nervosa para falar em público. Bom saber como enfrentar o público, como enfrentei aqui.*

Quando Paulo Freire (1996, p.23) afirma que: “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” está reiterando que “[...] ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar a ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado[...]”. Portanto, deseja-se e é legítimo considerar que cabe ao professor a responsabilidade de promover mudanças no ambiente e na forma de ensinar para que ocorra (re)construção de conhecimento em se permitindo que o aluno seja o protagonista do próprio processo de aprender.

Assim, também, faz-se necessário considerar o que destaca Marco Antonio Moreira (2011) sobre a aprendizagem significativa, isto é, aquela que ocorre

[...] Quando o sujeito atribui significado a um dado conhecimento, ancorando-o interativamente em conhecimentos prévios, a aprendizagem é significativa, independente de se estes são os [conhecimentos] aceitos no contexto de alguma matéria de ensino, i.e., de se os significados atribuídos são [também] contextualmente aceitos, além de serem pessoalmente [anatomo-fisiologicamente aceitos] (MOREIRA, 2011, p.24).

Segundo a teoria de David Ausubel, tomada como base por Marco Antonio Moreira (2011), para se obter uma aprendizagem significativa, é necessário que haja uma interação da nova informação “com algum conhecimento especificamente relevante já existente na estrutura cognitiva do sujeito” (MOREIRA, 2011, p.13). [...] e, assim, foi acontecendo ao longo das atividades que os alunos iam executando. Sempre que iniciavam uma nova atividade, os alunos eram convidados a fazer uma ‘tempestade de ideias’, objetivando obterem um levantamento dos seus conhecimentos prévios, já existentes, sobre o objeto em estudo.

Por se tratar de uma comunidade quilombola, que não tem a sua história, nem a sua cultura e realidade cotidiana registradas em livros didáticos, o recurso utilizado pela professora foi fazer dos alunos pesquisadores dessa própria realidade, incentivando-os a saírem da sala de aula para buscar informações, que validariam e/ou ampliariam o que já sabiam. A busca por mais informações foi feita nos mais diferentes locais e com os mais diferentes informantes, sobre aspectos históricos, sociais e pessoais da comunidade.

Quando questionados a respeito da importância de conhecerem sobre “ser quilombola”, houve respostas como as que se seguem:

*Quando eu era menor, ficava perguntando para minha mãe se eu era quilombola. Eu não sabia o que era quilombola, fui pesquisando (Aluno Da);*

*Temos que buscar nossos direitos na nossa cultura, na nossa escola quilombola, porque se não nos reconhecermos, não vamos para lugar nenhum. Temos que ser originais, ter nossas características (Aluno X);*

*Precisamos ter orgulho do que somos; saber reconhecer nossos deveres e direitos (Aluno W);*

*Temos que conservar nossa cultura que vem dos nossos ancestrais (Aluno K);*

*Mulher negra quilombola... mais forte é entender quem é, respeitar nossa história..., não se consegue dar um passo à frente. Por conta de ser negra, tenho meu cabelo crespo. Não existe nada que abale a gente (Aluna B);*

*[Como homem negro quilombola aprendi que] Sou descendente dos povos que pescam, mariscam, lutam no dia a dia (Aluno J);*

*Tenho orgulho de ser negro, ser pescador, do meu pai ser pescador. Ele lutou muito e quer que eu tenha uma vida mais confortável (Aluno W);*

*Sempre tive orgulho. Apesar de ser quilombola, não tinha muito conhecimento sobre isso. Com as aulas, aprendi mais. Ser quilombola é massa. O cabelo é mágico (Aluna B).*

Este é um processo complexo no qual o aluno precisa de ser motivado a buscar caminhos próprios para a construção do seu conhecimento, cabendo ao professor ser o mediador, propiciando condições e esperar que o aluno se aproprie, de forma bem pessoal, de tudo que lhe é oferecido como informação para lhe conferir significado e assim transformá-la em aprendizagem, sendo esta uma condição necessária à construção de conhecimento.

A educação escolar, na contemporaneidade, exige da escola, uma aprendizagem significativa, sendo, por isso, necessário que o currículo considere o contexto histórico e social, a realidade em que os educandos estão inseridos, possibilitando aos mesmos a (re)significação e a construção e ou a ampliação de conceitos, tendo como referência a sua realidade e, como base, alguma aprendizagem prévia. Sendo assim, não basta desejar e determinar o que deve ser aprendido, é necessário criar condições para que o aprendiz possa dar sentido ao que vai sendo abordado, informado em aula, que aprenda a pensar e aprenda a usar o que foi aprendido, entendendo que o que se aprende ultrapassa os muros da escola, incorporando-se no seu córtex cerebral.

Esta apropriação do conhecimento revela-se na fala do Aluno J:

*As atividades foram legais. Deu para se apropriar de muitos conhecimentos da comunidade. As entrevistas foram ótimas, saber o dia a dia das pessoas e de como se tratam foi fundamental.*



Figura 38 - Alunos caminhando em busca de informações sobre a comunidade Rosania Amorim

Os alunos saíram da escola em busca de informações mais específicas sobre monumentos e ambientes naturais que integram o espaço de existência daquela comunidade, como a Igreja, o Convento, o manguezal; sobre as pessoas representativas da comunidade, tais como os pescadores, as marisqueiras, o puxador de carroça e a produtora de azeite de dendê, possibilitando não apenas conhecer os seus respectivos espaços de atuação, mas também as características dos seus ofícios, dos afazeres desenvolvidos por estes personagens, objetivando (re)conhecer aspectos da própria identidade quilombola, tendo isso ficado evidente na entrevista com a Aluna A que declarou o seguinte:

*“[...] tem até um muro [pintura mural], dando mais sabedoria ‘a gente’ que não sabia o que era ser quilombola. Ela [a professora facilitadora] trabalha de uma forma que dá para entender. Ela faz a gente descobrir qual a importância de ser quilombola, o que a gente passa, o que a gente vive”.*

Nesta pintura mural, é possível cada um identificar parte da sua realidade, bem como certos aspectos do passado da história de seus ancestrais.

Interessa destacar que quando se refere ao muro da escola, esperar-se-ia que ele servisse para separar a escola da comunidade. No entanto, os alunos entenderam, porque o analisaram de forma crítica e reflexiva, que este é um muro cuja função é a de integrar, de unir estes dois espaços. Isto porque o muro foi transformado em quadro mural que retrata personagens típicos da comunidade. No muro estão registrados certos aspectos que caracterizam aquele espaço de existência e de expressão de vida de um grupo cuja história começa com a história do Brasil.



Figura 39 – muro antes das atividades<sup>65</sup>



Figura 40 – muro na lateral da escola Rosania Amorim

<sup>65</sup> <http://escolas.educacao.ba.gov.br/node/12775>

É preciso cada vez mais estar atento ao que Jesus Maria Sousa (2016, p.118) afirma:

[...] é possível, também a escola proporcionar um terreno fértil para uma práxis de construção de conhecimento, assumindo o currículo uma dimensão emancipadora associada a um projeto de formação de sujeitos capazes de, conscientemente, refletir, produzir e transformar a sua existência e a do seu meio [...].

Os alunos recebiam as propostas das atividades com liberdade para empreenderem os encaminhamentos e as ações necessárias para a sua realização, usando de conhecimentos já construídos e compartilhando-os, valendo-se da criatividade, sendo constantemente estimulados a buscar livremente mais informações. Eles foram, gradativamente, se comportando como motivadores e orientadores da própria aprendizagem, buscando as oportunidades e as formas de coletar os dados necessários às respostas pretendidas, agindo de forma livre, tanto na busca de informações quanto na sua sistematização para fazer seus estudos e expressá-los, tendo a oportunidade de observar e trabalhar com diversas linguagens, principalmente, aquelas dos espaços que estavam fora da escola.



Figura 41– Alunos fotografando membros da comunidade para construção do mural  
Rosania Amorim

Eles eram os próprios sujeitos da ação de coleta e processamento das informações, sendo assim os protagonistas das suas formas de estudar, investigar e aprender.

As figuras 42, 43 e 44 apresentam imagens de alunos construindo cenários.



Figura 42 – Aluno desenhando o cenário  
Rosania Amorim

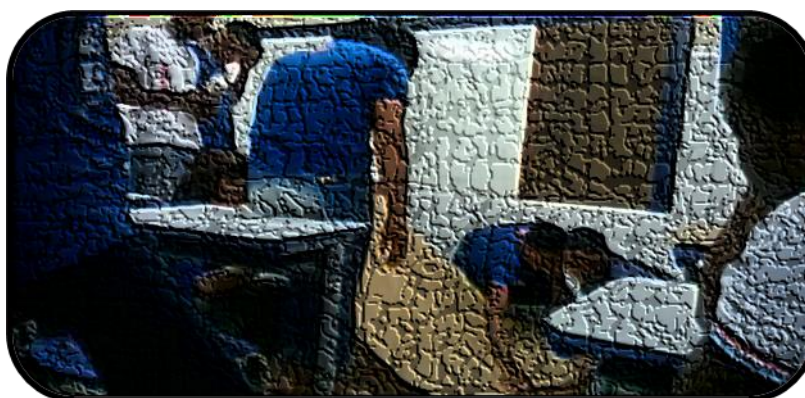


Figura 43 – Alunos produzindo o cenário  
Rosania Amorim



Figura 44– Alunos fazendo a pintura do cenário  
Rosania Amorim

Em entrevista, a Aluna Ta afirmou, referindo-se às aulas e às atividades das quais estava, agora, participando:

[As aulas de Filosofia] *Elas se destacam. Quando eu estudava tinha [aulas], mas não era assim como está dando agora para a gente entender e mexendo também com as coisas daqui de dentro [dele] mesmo. Está sendo muito interessante.*

Para a encenação teatral, eles produziram fichas, tendo como elemento central personagens do seu ambiente; observaram o quadro-mural e registraram ações e procedimentos característicos, bem próprios da sua comunidade, reconhecida como comunidade quilombola. Os estudantes tiveram como atividade não apenas a observação e a busca de palavras para a produção de textos escritos, mas também a utilização de textos diversos como estratégias de produção e expressão de ideias. Foram textos variados com linguagens próprias tais como: sobre os próprios ambientes e seus códigos; a apresentação oral/postural e de formas de pensar e de se expressar usadas pelas pessoas entrevistadas; os vários processos e procedimentos das práticas do cotidiano, portanto, várias atividades em processo e seus signos e significados. Tudo isso exigiu o reconhecimento e o registro de e em diferentes linguagens. Além disso, foi sempre necessária a codificação do que era observado, de forma a expressar as ideias produzidas pelas equipes. Foram, portanto, observadas, registradas e utilizadas linguagens escritas, imagéticas e outras, na produção de fichas, em roteiros, em produção de vídeos, portanto múltiplas linguagens em vários registros: fotográficos; em encenação, dança, capoeira, música; desenho como estratégia para expressar o que queriam comunicar ou para interpretações e traduções de uma linguagem para outra.

A partir das orientações recebidas, exemplificamos a construção da pesquisa sobre o Pescador, conforme sequência das fotos:

1. Figura 45 - Reprodução da figura do pescador entregue aos alunos
2. Figura 46 - Alunos analisando a imagem do pescador
3. Ficha biográfica do pescador elaborada pelos alunos
4. Síntese biográfica
5. Figura 47 - Alunos caminhando para entrevistar um pescador
6. Figura 48 - Alunos fotografando o pescador
7. Figura 49 - Alunos entrevistando o pescador
8. Figura 50 - Alunos sendo orientados pela professora para a construção do roteiro para a personagem do pescador.



*Figura 45: Imagem do pescador*  
Rosania Amorim



*Figura 46 – Alunos produzindo fichas/síntese biográfica do pescador e puxador de carroça*  
Rosania Amorim

### **Ficha Biográfica**

#### **Personagem: Pescador**

Nome: Antonio Nunes de Lima

Idade: 42 anos

Filiação: Francisco Dourado de Lima e de Maria Cátia Nunes de Lima

Local de nascimento: São Paulo

Data de nascimento: 15 de outubro de 1975

Profissões: garçom, ajudante de mecânico e pescador

Casado com Elisa Torres de Lima e Pai de dois filhos, Eduardo e Betina.

Estudou até o primeiro ano do ensino médio.

Características: alto, forte, de cabelos pretos, olhos castanhos e tem a pele negra.

Moço de coração puro, humilde, e sempre está disposto a ajudar quem precisa.

## Síntese biográfica

### Personagem: Pescador

Antonio Nunes de Lima, de 42 anos, filho de Francisco Dourado de Lima e de Maria Cátia Nunes de Lima, nasceu em São Paulo, em 15 de outubro de 1975, foi garçom, ajudante de mecânico e pescador. Casou-se com Elisa Torres de Lima e tiveram dois filhos, Eduardo e Betina. cursou o primeiro ano do ensino médio e decidiu abandonar os estudos para conseguir um trabalho, pois Elisa engravidou ainda no namoro. Com as dificuldades, Antonio foi morar no Maranhão com seus pais e tornou-se pescador. Antonio é alto, forte, de cabelos pretos, olhos castanhos e tem a pele negra. Moço de coração puro, humilde, e sempre está disposto a ajudar quem precisa.



Figura 47– Alunos fotografando pescadores  
Rosania Amorim



Figura 48 – Alunos caminhando para entrevistar um pescador que costurava a sua rede.  
Rosania Amorim



*Figura 49 – Alunos entrevistando o pescador  
Rosania Amorim*



*Figura 50 - Professora orientando sobre as fichas e as sínteses biográficas  
Rosania Amorim*

Assim, foram descobrindo e entendendo que, além do texto escrito, há outros textos em outras linguagens e que associados estes e aqueles, permitem estabelecer uma melhor relação com os objetos em estudo e com outros de natureza análoga. Também permitiu relacionarem-se com outros espaços cujas linguagens e cultura lhe são próprias e, por vezes, muito diferentes daquelas da escola, e que estão à disposição do educando. Eles iam se diferenciando dos demais alunos da escola, participando de forma atenta, na busca do conhecimento que passaram a desejar. Então, foram reconhecendo e se reconhecendo na sua própria cultura, deixando de se preocupar apenas com uma certa quota de tempo que deveriam dedicar às atividades escolares, ao conteúdo formal esperado ou a nota que obteriam ao se submeterem a uma avaliação padrão, estavam focados no que aprendiam.

Eles captavam imagens, recolhiam informações, observavam os espaços, analisavam o todo e decidiam o quê e o como utilizariam cada um dos dados colhidos e, quando necessário, iam refazendo, recriando ou excluindo elementos que consideravam desnecessários ou sem sentido como afirmado pela aluna B, que disse ter feito uma entrevista e percebido que o entrevistado ‘brincava’, ‘não levando a sério a conversa’, tendo, por isso, decidido excluir do vídeo a participação deste entrevistado. Eles, gradativamente, iam se aprofundando nos temas em discussão e, como resultado, iam se mostrando aptos a lançar novas propostas de organização e encaminhamentos do trabalho e propondo novos caminhos a serem seguidos no processo de construção de aprendizagem significativa sobre os vários elementos da sua realidade quilombola. Em entrevista, antes da decisão final de transformar a encenação teatral em vídeo, o aluno CD revelou:

*Eu achava melhor que esse trabalho que está sendo feito agora [encenação teatral], fosse em vídeo, porque gravar lá [na comunidade] faríamos melhor. Lá tem tudo. Ficava mais fácil. Assim: No começo os dois [personagens] conversando, [lá] na roça, sairiam pelo caminho de areia [ou] pela estrada de barro, para encontrar a ‘galera’ em casa. Tinha a casa de farinha, gravaríamos fazendo o beiju, raspando a mandioca; o pescador lá na maré, pescando, iríamos fazer [gravar] tudo isso, ficaria melhor.*



Figura 51 - Momento do ensaio – Encenação “Zezito”  
Rosania Amorim

Os estudantes, partindo da coleta de informações, iam construindo e ou ampliando o conhecimento sobre os objetos em estudo e, assim, gradativamente se aprofundando nos temas em discussão e, como resultado, iam se mostrando aptos a lançar novas propostas de organização e encaminhamentos do trabalho e propondo novos caminhos a serem seguidos no

processo de construção de aprendizagem significativa sobre os vários elementos da sua realidade quilombola.

No final da terceira unidade, lançaram a proposta de organizar uma dinâmica para discussão do tema ‘Privilégios e desigualdades sociais’, com toda a comunidade escolar, utilizando perguntas elaboradas por eles, adaptando as questões a uma situação análoga àquela de um vídeo que tinham assistido. E, assim, com esta atividade, eles conseguiram alcançar o objetivo a que se propuseram, deixando evidente que apesar de todos serem e estarem na mesma comunidade, apesar de todos serem quilombolas, ao mesmo tempo, há uma individualidade que precisa ser respeitada.



Figura 52- grupo-classe 1 – pré-teste da dinâmica  
Rosania Amorim

Sempre interessados, realizaram a atividade denominada “Ferramenta do bem”, a maioria deles fez, por exemplo, a análise crítica de mensagens veiculadas no WhatsApp e produziram mensagens favoráveis aos negros, uma vez que eles consideraram que, analisadas as imagens veiculadas na rede, estas eram desfavoráveis aos negros, às pessoas gordas, aos idosos e às pessoas com deficiência.

Quando foram solicitados pela professora para que falassem sobre a atividade, “Ferramenta do bem”, o aluno K respondeu:

*A reflexão mostrou que só apareceu pessoas brancas com imagem positiva, enquanto o negro precisa de respeito. Aproveitei momentos bons, vários conhecimentos e descobrimos coisas que a gente não sabia.*

Os temas selecionados para serem estudados, ensinados e aprendidos não sobrecarregavam os alunos de informações, existia, na escolha, um olhar crítico e conscientes. No caso em análise, o que se considerou como tema central do estudo feito pelos alunos foi “(re)construção de identidade quilombola”, um assunto-tema que interessava ou provavelmente interessaria a todos tendo havido, segundo as nossas observações, o cuidado perceptível de proporcionar a participação a cada estudante, pois as propostas de atividades envolveram-no em todo o percurso letivo, sem os sobrecarregar. As aulas apresentavam claramente seu(s) propósito(s) previamente planejado(s) e propiciaram atingir o objetivo geral da proposta de estudo.

As turmas pesquisadas deveriam trabalhar o que recomendam as diretrizes que orientam a Educação Escolar Quilombola, respeitando as especificidades, com “proposta[s] pedagógica[s] contextualizada[s] à dinâmica local e regional em consonância com suas histórias, vivências, culturas, tradições e de seus valores civilizatórios”<sup>66</sup>.

Estudando o espaço quilombola onde habitam, os estudantes foram ao mangue (espaço natural), observaram o horário das marés (relação fenômeno - tempo), os meios e os modos de pesca de mariscos e de peixes, bem como artefatos e pessoas destes e nestes afazeres; visitaram monumentos construídos, fazendo muitas (re)descobertas sobre estes como objetos em estudo e sobre os muitos personagens da comunidade e suas ações laborais para sobreviverem e se expressarem no mundo.

Assim, as histórias criadas pelos grupos tentaram expressar tão bem quanto possível, o resultado do que compreenderam e sintetizaram, criando e descrevendo as situações observadas, tomando por base a realidade que conheciam e foram conhecendo melhor e, assim, ficando claro que não é apenas uma pretensão teórica tomar como objeto de estudo a realidade do aluno, mas que é possível e se deve contextualizar as diversas ações.

Tratando-se de uma comunidade reconhecida como quilombola, com fortes traços de várias culturas, a proposta deixou evidente que é possível propiciar aos escolares (re)descobrirem elementos marcantes da sua cultura. Mas, para que isto se torne possível, é fundamental que se conheça os estudantes e suas realidades, para que propostas sejam elaboradas contextualizadamente, tendo em atenção à sua realidade. Confirmamos esta atitude, tendo uma aluna nos dito:

---

<sup>66</sup> Trecho retirado da Carta do Secretário de Educação do Estado da Bahia, que integra o manual de divulgação das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Escolar Quilombola (página 4).

*Pela primeira vez, nós trabalhamos com a nossa realidade. Faz diferença. Para o vídeo, nós fomos para o mangue. Eu nunca tinha ido no mangue.*

Em entrevista, ao perguntar sobre o que marcou durante a realização da pesquisa na 1ª unidade, o estudante LC respondeu:

*O que marcou foi entrar na igreja e conhecer a sua história. Nunca tive a curiosidade de entrar para conhecer.*

O aluno LC revela ainda:

*A experiência do trabalho em equipe me fez conhecer o lado pessoal de cada um dos colegas. Passou muita experiência para mim.*

O ir e vir das ideias na troca de conhecimentos entre os membros das equipes era constante, retomando várias vezes a sequência das ações e reorganizando as possibilidades de avançar, citamos, como exemplo, a equipe que construiu o vídeo documentário sobre a pesca de siri, que revelou ter escolhido o tema por ter entre eles da equipe uma marisqueira, no entanto, não se contentando apenas com o relato da colega, optaram por entrevistar uma outra pessoa da comunidade, a fim de que pudessem colher mais informações sobre a prática da pesca de siri, sendo esta decisão fruto do ir e vir de ideias e de avaliação do que desejavam como resultado do trabalho que deveriam executar.

Os diálogos dos alunos com os entrevistados revelaram que eles ensinavam-aprendiam, avaliavam e percebiam quão pouco sabiam, mesmo morando e convivendo naquele espaço e assim retomavam o estudo. Saber e não saber eram situações que se alternavam e percebiam a necessidade de buscar novas informações e o processo de aprender, continuava.

Há de ser considerado, como possibilitador do processo de transformar informações em aprendizagem. Os processos de produção e mostra do conhecimento significativo alcançado acontecia progressivamente, como culminância de cada atividade. E, como foi revelado por uma aluna, [...] *a avaliação da professora é criativa* (Aluna A). Além disto, ao final das atividades, os alunos foram capazes de avaliar os trabalhos desenvolvidos por eles próprios de cada equipe e pelas outras equipes. Assim, auto avaliarem-se como aprendizes, como integrantes de um grupo com tarefas a cumprir e coisas importantes a aprender e a usar o que era aprendido. Ficou claro que o que movia os alunos à busca de mais e melhores informações sobre cada objeto era a avaliação permanente que faziam cada equipe sobre o

que sabiam sobre o objeto que estudavam e que lhes indicavam que o que sabiam ainda não era suficiente.

A avaliação não era feita apenas pela professora. Após cada apresentação, os alunos mostravam consciência do que aprendiam das pesquisas realizadas, sugerindo e fazendo reflexões sobre o processo vivido por cada um para obtenção de avanço da proposta de cada unidade, além de revelarem o desenvolvimento gradativo da capacidade de transformar o que era simples informação em conhecimento.

Como proposto por Abdeljalil Akkari, et. al (2013, p.112), a avaliação feita pela professora, após cada apresentação, era em “conjunto, levando em consideração o aluno real (e não o ideal), respeitando sua bagagem cultural, sua linguagem, suas condições de aprendizagem e seu ritmo próprio. [...] uma avaliação [...] diagnóstica e processual”. Assim, iam sendo conhecidas as lacunas e as necessidades e possibilidades de avanço e revelado o quanto os alunos tinham aprendido da pesquisa realizada e isto era mostrado pelas sugestões para a realização da proposta de cada unidade ou mesmo as reflexões.

Nesse processo metodológico, o professor muito claramente assumiu o papel de

[...] mediador na construção do conhecimento e não mais como um mero transmissor de conteúdos estanques e desvinculados da realidade. Os alunos [sentiram-se] motivados, participativos, exercitando o diálogo e a criatividade, atuando como co-autores de uma escola onde todos são cidadãos críticos e autônomos. (AKKARI et. al, 2013, p.111-112)

É necessário reconhecer a importância do diálogo e da escuta no processo de ensino-aprendizagem, pois cria a possibilidade de uma maior interação entre ‘quem fala’ com o ‘do que se fala’. Escutar, considerando Paulo Freire (1996, p.119), significa “a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro”.

Percebemos que a escuta de todos por todos contribuiu e muito para o processo de construção, criação e desenvolvimento de cada uma das etapas das atividades que iam sendo executadas. Os educandos escutavam os entrevistados, os ambientes, a professora, uns aos outros, avaliavam e aceitavam as opiniões e, por vezes, discordavam, propondo sempre um outro caminho a seguir, desenvolvendo, ampliando gradativamente consciência sobre cada objeto em estudo, portanto sobre ‘o quê estavam falando.

A escuta, portanto, não se reduziu apenas a existir entre os escolares, mas também foi marcante e mútua entre eles e a mediadora quando, por exemplo, tiravam dúvidas ao produzirem os materiais e se aconselhavam com ela e tomaremos como exemplo, a troca da representação teatral prevista por um vídeo, sendo esta uma proposta dos alunos que perceberam que o resultado não seria satisfatório se fosse uma representação teatral, por falta de palco e, por isso, propuseram o vídeo.

Esta sugestão foi aceita pela mediadora, apesar de não ter sido esta a intenção inicial, mas, avaliando o argumento dos alunos, a mediadora, considerou que o processo seria bem mais simples. E, assim, os alunos fizeram além do esperado, utilizando os diferentes elementos coletados e, produzindo um vídeo de qualidade suficiente como apresentação final.

A Aluna L testemunhou:

*Como todo mundo sabe, o papel de esta ficou longo para a encenação teatral. A gente ia apresentar, mas dava tudo errado. Ninguém quis falar com a professora sobre a dificuldade para encenar quando Y decidiu conversar, a senhora optou pelo vídeo. Foi mais fácil para todos nós. Fiz a gravação de farda mesmo porque não tinha levado roupa.*

Escutando os moradores, os estudantes mostraram reconhecer a importância de cada fala e aprender de cada encontro, a cada escuta cuidadosa. A Aluna N afirmou:

*Eu não moro aqui [Santiago de Iguape]. As pessoas se sentiram orgulhosas, importantes. Os mais velhos gostam de falar das experiências. Foram aulas de empoderamento que as pessoas deram e gratuitamente.*

Como revelou a Aluna G,

*[...] muitas das catadoras de ervas de São Francisco do Paraguaçu já se foram [faleceram] e era quem poderia explicar melhor para a gente e não foram ouvidas,*

como se estivesse reconhecendo o quanto deixou de aprender por não ouvir aqueles, que já faleceram e que faziam parte da comunidade, do seu convívio diário e que conheciam tanta coisa importante para todos.

As equipes também participaram de uma ‘roda de conversa’ organizada com ex-alunos para que os mesmos relatassem suas experiências, já como estudantes universitários. Foram muitas as revelações, muitos momentos de felicidade e de tristeza, mas acima de tudo, de mostra de transformação, de crescimento e de valorização da própria cultura e do orgulho de

reconhecerem-se na faculdade, sendo moradores daquela região. Estiveram presentes quatro ex-alunos, agora universitários, dois da comunidade de São Francisco do Paraguaçu e dois da comunidade de Santiago do Iguape. Durante a avaliação, os escolares trouxeram algumas reflexões, a partir da fala dos universitários convidados.

Ao serem perguntados sobre o que acharam e quais elementos que consideraram como interessante do encontro com estes universitários, o Aluno K, começa dizendo: ‘

*Achei massa’ [bom, ótimo], porque eles contribuíram com o que aprenderam lá. A gente tem a base do que ele falou pra quando a gente for fazer a faculdade.*

Um segundo aluno V, revelou:

*Gostei da roda de conversa porque eles trouxeram para a escola o que não foi 100%. Trouxeram alguns conhecimentos e [algumas das] dificuldades que passaram [na faculdade], como o colega de São Francisco [que] falou, que pensou em desistir [...]. [Referir] o sofrimento por estar distante da família, foi muito interessante. Não estamos na faculdade, [mas] deu pra ver. Do jeito que ele estava falando, deu para sentir o que ele falou. É igual ao cego quando a gente está falando, ele não vê, mas ele pode sentir. Foi muito ‘massa’ [bom] mesmo.*

O Aluno V também se pronunciou:

*Gostei também quando os colegas 1, 2 e 3 [disseram] que eles sentiram orgulho por serem quilombolas e [...] não passaram por nenhum preconceito na faculdade. Achei interessante o posicionamento do aluno 4, o jeito que ele falou. Entendi que ele não se vê como quilombola e por isso não utiliza dos recursos que são oferecidos [pelo processo de seleção] para entrar na faculdade, porque existem outras pessoas que precisam mais do que ele. Entendi isso do jeito que ele falou. Muitos se dizem quilombola pra se aproveitar da renda, [bolsa de permanência] entendeu? [Gostei quando o colega] disse que não era quilombola, e que também não se aproveitava para arrecadar o recurso [bolsa de permanência] que tinha lá da faculdade.*

A partir da fala do Aluno V, a mediadora trouxe como reflexão o seguinte:

*Ele não se aproveita disso, ele não utiliza esta identidade apenas para aproveitar-se do recurso. Ele disse que não é adepto do movimento por questão territorial [ou] familiar o que faz com que 4 não assuma a luta, no caso, [...], [isto é] não se envolve nas manifestações, mas também não se apropria desta identidade para uso dos benefícios. O que é muito honesto da parte dele.*

Acrescentamos, também, ser necessário, quando se trata da educação de quilombolas, indígenas e outros grupos que vivam entre culturas, perceber a interculturalidade como

elemento fundante e fundamental para estabelecer uma relação de respeito e aceitação do diferente e de reconhecimento da respectiva identidade cultural, valorizando as características que são próprias de cada comunidade conhecendo e (re)conhecendo a história e cultura de cada grupo, de cada espaço.

No contexto a que se refere este trabalho, compreendemos que não considerar a interculturalidade no planejamento pedagógico, por exemplo, é levar muitos alunos à exclusão, por desconhecer a cultura e o seu valor para todos, inclusive eles próprios que nela estão inseridos. Então, nesse processo de escuta, deve-se garantir o respeito aos diferentes e à multiplicidade de pensamentos e de formas de ser no mundo. Nestas comunidades, reconhecidas como quilombolas, existe uma diversidade que precisa ser considerada no seu cotidiano.

Sendo a referida comunidade quilombola, portanto, um espaço de interculturalidade, a educação também precisa ser intercultural, aceitando a maneira de ser daquele espaço e, sendo uma escola quilombola, é necessária atenção a este fato, respeitando a maneira de ser e as diferenças que lhes são próprias. Observamos que assim, esteve expresso nas atividades desenvolvidas pelos alunos, seja na alimentação oferecida, principalmente, nos diferentes eventos realizados na instituição de ensino; seja no traje utilizado por eles, seja na dança, na poesia, no desenho, nas mais diversas expressões de arte que ocorrem dentro do espaço escolar, mas principalmente nas falas dos alunos envolvidos no processo.



*Figura 53 – Desfile: Alunas representando as diversas comunidades quilombolas*  
Rosania Amorim

O trabalho desenvolvido pelas classes em estudo que destacou os aspectos da interculturalidade daquele espaço como um dos fatores que contribuíram para incentivar os estudos escolares pretendidos, despertou o interesse dos alunos pela escola, ressignificando a história e a cultura daquele espaço. Segundo uma das alunas (Aluna TA),

[As aulas de Filosofia] *Elas se destacam. Quando eu estudava tinha [aulas], mas não era assim como está dando agora para a gente entender e mexendo também com as coisas daqui de dentro [deles] mesmo. Está sendo muito interessante.*

Podemos inferir que despertando o interesse e o prazer dos estudantes pelo trabalho escolar, isto contribui para a facilitação de aprendizagens, evita a reprovação e mantém o estudante interessado na escola.

A Aluna T fez uma autoavaliação sobre as atividades, dizendo:

*Foi interessante o trabalho porque falou das raízes. Eu não participava das aulas e não gostava quando era para escrever. Isso antes do vídeo. [...] desisti de fazer a encenação, passei para L. Quando foi decidido pelo vídeo, eu vim e fiquei na produção [complementando] Já estudei aqui há muitos anos e nada disso acontecia, eu parei por 04 anos e agora que voltei, gostei muito das aulas.*

Além disso, percebemos que este tipo de trabalho não somente pontuou a interculturalidade, mas também abriu horizontes para os alunos. Um dos exemplos, é o que afirmou a Aluna K que disse respeitar o trabalho desenvolvido pela família, no entanto, busca um novo caminho diferente daquele percorrido pela família, sentindo que pode escolher:

[...] *A minha família é de marisqueiras e de pescadores. Não sou muito boa marisqueira. Você sabe que os jovens de hoje não são como antigamente. Como profissional, quero ser arquiteta, decoradora. Gosto de desenhar.*

Algumas fotos são registros dos alunos desenvolvendo atividades que expressam a multiculturalidade daquela comunidade quilombola, desfilando com trajes típicos ancestrais, dançando diferentes ritmos, apresentando ou jogando capoeira (figura 54), sambando (figura 55), tocando instrumentos de percussão (figura 56).



*Figura 54- Capoeira (Transformaê)*  
Rosania Amorim



*Figura 55- Apresentação do samba de roda em evento da escola*  
Rosania Amorim



Figura 56 – Alunos na percussão para capoeira, ao fundo, mural cedido pelo grupo Raízes do Iguape Rosania Amorim

Outros conceitos que trabalhamos na revisão de literatura e que pudemos identificar como presentes no processo de ensino e aprendizagem dos grupos-classe observados, foram: os conceitos de ‘assimilação’ e ‘acomodação’ no processo de aprendizagem, trazidos por Jean Piaget. Pudemos perceber estes aspectos do processo, observando os estudantes, partirem dos esquemas mentais, do conhecer simples, insipiente e irem associando novas informações, que iam incorporando, àquelas de que já dispunham. E, isso ia se revelando, nos resultados apresentados, pois percebia-se que iam acontecendo mudanças, expressas em novos olhares, novas concepções, que iam se mostrando, sobre cada objeto em estudo.

O processo do “fazer-aprender” que observamos também deixou evidente, materializado, o conceito de Lev Vygotsky de ‘Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP’, pois havia, por parte da mediadora, inicialmente, um momento de escuta do que os educandos sabiam e traziam sobre os vários objetos em estudo. Ela fazia indagações, preenchia lacunas, oferecia algumas informações e assim os estimulava a saberem mais, sugerindo pistas e caminhos. Ajudava na medida necessária para fazê-los avançar por si mesmos, como defende Lev Vygotsky, com a aprendizagem ocorrendo por interação entre os indivíduos. Quando os escolares precisavam de ajuda para avançar e a professora, ou mesmo um colega ou uma pessoa da comunidade servia de mediadora, oferecendo a ajuda necessária.

Pudemos observar, várias situações de diálogo entre os alunos ou na interação com a professora, ou com outras pessoas da comunidade, os mais velhos, os diferentes personagens-tipo (marisqueiras, pescadores, agricultores, capoeiristas ...), pessoas que expunham, partilhavam ou explicavam algum processo ou fenômeno, suas experiências, seus

conhecimentos relativos aos temas e objetos pesquisados pelos alunos, que assim iam avançando para lá dos conhecimentos iniciais. Desta forma, eles iam ampliando o conhecimento inicial sobre cada objeto em estudo, usando o conhecimento já existente como subsunçor, para ancorar cada nova informação em processo constante de interação com o meio em que estão inseridos, obtendo uma aprendizagem significativa, como preconiza David Ausubel.

Ao falar da participação de um dos trabalhos no grupo, o Aluno LC respondeu:

*Para mim, eu achava que não tinha capacidade de fazer aquilo (referia-se à cena do vídeo). O colega V me pegou pelo braço e eu pensei: Será que tenho condições de fazer isso? Aqui ninguém é melhor do que ninguém.*

Em sua fala, o Aluno E diz o seguinte:

*O aluno J falou de sua participação na atividade e que se tinha colocado à disposição para o trabalho, estando presente nos dias marcados para gravação. Achou bom ter dividido o grupo para a realização do trabalho [concluindo] Quando estávamos montando a história, eu dei a ideia do pescador, foi baseado na história do pai de Ti que morreu pescando, foi pensando no pai dela.*

Em sua avaliação, o Aluno V disse:

*Y tem uma experiência a mais. Se ele não tivesse, a gente teria que pagar para fazer. Pegamos uma rede emprestada de um pescador. Nenhum dos dois (A e Y) estavam precisando de nota, mas quiseram ajudar todo mundo. O mais importante é o comprometimento. Não precisava de notas, mas assumiram o trabalho.*

O que se pretende da educação escolar para o século XXI, como proposto pela UNESCO, foi expresso como 04 pilares, conforme mencionado neste trabalho e, conforme pudemos observar, o trabalho executado pelos alunos teve a preocupação de direcionar os estudos objetivando atender a cada um destes pilares, isto é: **‘aprender a conhecer’**, **‘aprender a fazer’**, **‘aprender a ser’**, **‘aprender a viver juntos’**. Este aspecto do trabalho consideramos mais um achado desta pesquisa.

Entendemos que o **‘Aprender a conhecer’** deve ser compreendido como um meio e uma finalidade da vida humana, pois é necessário compreender o mundo em que se vive; é necessário ter prazer em (re)descobrir, em compreender, em conhecer aquilo que é novo ou velho e que integra a própria história do indivíduo, seja ela pessoal, profissional ou social, em

sentir-se participar e (re)significar a própria história, ampliando cada vez mais o próprio acervo de conhecimento e mobilizar o próprio potencial criativo, fazendo uso constante da atenção e da curiosidade, estando atento para “aprender a prestar [mais] atenção às coisas e às pessoas”, como afirma Jacques Delors (1998, p.92) e, ainda podemos acrescentar que aquele momento da educação primária “[...] pode ser considerada bem-sucedida [por] conseguir transmitir às pessoas o impulso e as bases que [fazem] com que continuem a aprender ao longo de toda a vida, no trabalho, mas também fora dele” (DELORS, 1998, p.92-93).

Ao caminhar pelas ruas, era mantido, por parte dos estudantes, um olhar sempre atento a cada pessoa, a cada espaço, à comunidade como um todo. Este olhar esteve presente nos momentos em que outros colegas estavam à frente apresentando suas análises e que, também, foram representados através das imagens registradas e bem concatenadas por cada equipe, seja em fotografias ou em outras imagens, ou outras narrativas.



Figura 57 - Alunos em sala de aula com olhar atento às histórias relatadas pelos colegas  
Rosania Amorim

O ‘**Aprender a fazer**’ deve ir muito além desta etapa de estudos, considerando que, na atualidade, as mudanças são múltiplas e rápidas o que exige preparar o educando para colocar em prática, mais rapidamente, o que vai sendo aprendido, os seus conhecimentos na busca de solução de problemas e que permitam compreender novas situações e atender exigências da sociedade, por exemplo, na edição de roteiros dos vídeos e alguns deles relataram o quanto foi trabalhoso, uma vez que possuíam muitas informações, mas que deveriam ser sintetizadas em um vídeo (linguagem imagética associada a textos falados escritos) de apenas 11 minutos de duração. Ficou evidente o interesse dos alunos pelo trabalho, criando e recriando cenas do

vídeo, bem como a dedicação e interesse em produzir o material solicitado, usando muito tempo extraclasse.

Como relatado na descrição das atividades, os estudantes, no momento da entrevista com a marisqueira, para a produção do vídeo-documentário, revelaram não ter encontrado nenhum caranguejo no mangue. Então, a partir do que ouviram como relato, com a ajuda da entrevistada, criaram duas cenas que foram exibidas no vídeo. Na primeira cena, a marisqueira colocou todo o braço no ‘buraco’, um túnel (onde se esconde o caranguejo) dentro da lama do mangue. Para a segunda cena, com o braço cheio de lama, ela mostra para eles um caranguejo preso na mão. Com a edição final, a ideia que ficou foi de que o caranguejo realmente tinha sido retirado do buraco naquele momento. Sem dúvida, esta concatenação de informações resultou de leitura e releitura, de um certo aspecto da realidade, que deveria ser registrada como relato.

Com o vídeo-documentário, as equipes mostraram aos colegas das outras classes o resultado dos estudos e das pesquisas que fizeram e explicaram o processo de construção do vídeo, desde o início, de como foi a realização da coleta de informações, das observações, das discussões e estudos nas diferentes etapas do processo, o que requereu planejamento e elaboração de roteiro para chegarem à feitura do vídeo.

Para a educação quilombola ou de qualquer outro grupo, levar a efeito o ‘**Aprender a viver juntos**’, aprender a viver com os outros, é levar a efeito uma educação em prol da não violência, uma educação que permita aos estudantes trabalhar o respeito ao outro, o respeito às diferenças. Neste aspecto, uma missão da educação deve ser “[...]transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana; levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta” (DELORS, 1998, p.97), como foi proporcionado àqueles escolares. A educação deve propiciar fazer descobertas, principalmente a descoberta de si mesmo, a descoberta do outro, possibilitando, desta forma, o desenvolvimento da capacidade de reconhecer e compreender o outro, a construção da alteridade.

Eles revelaram a capacidade de negociação e superação de conflitos e do conviver em grupo, assim como a capacidade de estabelecer relações interpessoais positivas, harmônicas, pois isso pode contribuir para que se estabeleçam boas relações sociais nos ambientes familiar, escolar e profissional. Esta é uma competência importante para ser aprendida por escolares, pois a qualidade das relações interpessoais depende da competência dos indivíduos atuarem em grupo, negociando posição e formas de pensar, o que contribui para evitar e

resolver conflitos, uma das marcas deste tempo. Os alunos atuavam em equipe, portanto em grupo, e assim viveram e resolveram alguns diferentes conflitos, tais como: nem todos colaborando para a realização de uma atividade cuja entrega seria em data já estabelecida. Um exemplo, foi esta fala de um dos alunos:

*Eu me chateei com os colegas que não vieram. (No dia seguinte, estavam todos) então disse: Vou fazer a parte de quem faltou. Desempenhei o papel de cada um que faltou. Eu me aborreci e já pedi desculpas. Mais uma vez, se eu errei em alguma coisa, peço desculpas (Aluno V).*

Eles viviam os conflitos próprios de um trabalho desenvolvido em qualquer grupo, mas ao final, conseguiam refletir, reconhecer as dificuldades e conversar, buscando encontrar as soluções necessárias para a convivência grupal. Isto foi feito tanto individualmente, quanto por pequenos grupos, fora e dentro do espaço escolar. Portanto, iam praticando viver com o outro e, desta forma, aprendendo sobre mais um dos pilares proposto por Delors que é o ‘aprender a viver juntos’.

Quando questionados sobre a participação nos grupos de trabalho, trouxeram as seguintes respostas:

*Eu participei de tudo. Achei importante trabalhar em grupo. Ficou perfeito, tem mais valor, ficou melhor. No dia em que ia gravar, eu disse que não ia. Conversei com Y e ele disse: Vamos para ajudar os outros. Tenho uma canoa. Eu fiquei com medo. Todos estavam preocupados com o celular de C porque ele emprestou para a filmagem (Aluna A).*

[Participar das atividades com o grupo] *Mudou muita coisa. Fiquei sabendo mais o dia a dia de cada um. O que eu sabia era com outro olhar. É como a gente ver uma foto de outro ângulo, a gente admira. A gente vê todo dia e começa a perceber com outro olhar (Aluno Jo).*

De entre os diferentes momentos de integração entre os alunos e entre eles e a comunidade, destacamos a atividade desenvolvida no final do primeiro semestre, que teve como objetivo promover integração entre os alunos e os pais, usando o planejamento de atividades referentes a uma festa junina que ocorreria na escola. Para avaliar o que os alunos produziram, foi feita uma reunião de pais para uma atividade de avaliação no encerramento do semestre.

O ‘**Aprender a Ser**’ parte do princípio de que precisamos saber como é e a diferença entre ser e ter, sendo necessário colocar os alunos em contato com pessoas moralmente competentes para que reconheçam o valor de referências positivas, sejam elas pessoais, profissionais ou intelectuais, que possam contribuir para que, tanto quanto nos professores e outros adultos, o educando compreenda o mundo que o rodeia e assuma o controle do seu destino, atuando como ator responsável e conseqüente. Para tanto, segundo Jacques Delors (1998) a educação desempenha como papel essencial,

[...] conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos do seu próprio destino. (DELORS, 1993, p.100).

Cada um dos entrevistados, tornou-se uma referência para a equipe e para cada um dos escolares, ao expor seu ponto de vista por confiar-lhes histórias de sua vida, de sua família e da comunidade. Quando o aluno diz que sua casa é bem organizada, que não falta nada, de certa forma, declara o orgulho que tem de sua história, de seu pertencimento, de sua família e ou de seus parentes.

De entre os relatos que ouvimos sobre a expectativa de cada aluno, sobre os seus projetos de vida, de futuro, destacamos os seguintes:

1. A Aluna W trouxe como expectativa o seguinte relato: [Hoje], *compro peixe, trato, coloco para secar e revendo. Não passo dificuldade, dá para ajustar. Para o futuro, desejo vida melhor. Peço a Deus força para lutar e ter oportunidade de estudar, ter uma vida melhor para não ter uma vida sofrida. Dar o melhor para meus filhos.*

2. O Aluno Y revelou: *Daqui para frente, superar, fazer o melhor sempre. O meu projeto é ter uma casa e uma canoa. Pesco e também faço trabalho de pedreiro, chego cansado. [Hoje estou tentando] melhorar, estudando.*

3. O Aluno Z declarou: *Comecei a trabalhar com dez anos de idade. Ia pescar e quando chegava, catava siri com minha mãe. Em 2012, comecei a ir sozinho colocar a gaiola para pegar siri. Com 12 anos, meu pai me deu uma canoa e uma rede de pesca. [...] trabalho para ter o meu próprio sustento. Eu quero sempre melhorar. Faculdade não vou fazer. Vou fazer cursos de menor tempo.*

4. O Aluno V declarou: *Se eu tirar boa nota no ENEM, vou fazer faculdade de Direito.*

Destacamos que este aluno, anteriormente, havia dito que não tinha nenhum interesse em seguir com os estudos. Diante desta fala, todos aplaudiram, porque esta revelação tinha revelado uma mudança de pensamento. Ele durante todo o ano letivo dizia que não faria faculdade e no momento final de autoavaliação, revelava um pensamento contrário.

## **8.2. Categorias de análise**

Neste ponto, pretendemos enveredar por uma análise e interpretação mais fina dos dados coletados, retomando para isso os nossos questionamentos iniciais, a saber:

- O processo pedagógico na educação escolar quilombola desenvolvida na Comunidade de Santiago do Iguape (BA/Brasil) está propiciando aos escolares uma aprendizagem significativa, por aproximação intercultural entre o saber popular e o saber escolar, tendo em vista a (re)construção das suas identidades como quilombolas?

- Podemos considerar as práticas que aí ocorrem como uma inovação pedagógica?

Nesta altura do processo de investigação, podemos dizer que, observando os grupos-classe em ação, verificamos que as atividades negociadas entre a professora e os alunos, bem como a metodologia adotada permitiram que os alunos, de forma respeitosa e bem aceita pela comunidade compreendessem que o espaço da comunidade, todo ele, é um espaço de aprendizagem, aprendizagem essa que pode e deve ser somada à aprendizagem escolar. Através da realização de várias propostas, os estudantes entrevistaram as pessoas nos seus afazeres e analisaram um quadro-mural onde pessoas em atividades de subsistência e de práticas culturais estavam representadas.

Foi possível então aos estudantes conectarem saberes da e sobre a comunidade com os saberes da escola organizando-os, estabelecendo nexos entre eles, sistematizando informações e, gradativamente, construindo conhecimentos e mostrando o que iam compreendendo, fazendo análises do significado do que era ser e viver naquela comunidade e das suas formas de sobrevivência e de se relacionarem entre si e com o meio. Verificamos, por exemplo, que um dos primeiros passos das várias atividades consistia em os alunos irem para fora da escola, para depois voltarem com as informações coletadas. Para isso eles iam observando; perguntando; escutando em entrevistas; observando as imagens e dando atenção aos

comportamentos das pessoas. Assim, foram validando o conhecimento popular e construindo conhecimento escolar, num diálogo entre o que já dispunham, conhecimento prévio, possibilitando-lhes compreender melhor o que era ser quilombola e, gradativamente, se reconhecendo como quilombola.

Assim sendo, a partir da análise criteriosa do que tínhamos na memória, dos dados que foram obtidos das observações, das anotações do Diário de Campo, das conversas com os moradores da comunidade, das entrevistas realizadas com os educandos e com a professora, dos registros fotográficos e da análise de documentos, à luz das leituras constantes na revisão da literatura, optamos por responder à nossa indagação inicial, organizando as informações recolhidas em 04 diferentes categorias que consideramos como conceitos norteadores, eleitos por serem aspectos que consideramos fundamentais para o desenvolvimento deste estudo, em termos de compreensão desta realidade pedagógica específica, sendo eles:

A Interculturalidade

A Aprendizagem Significativa

A Inovação Pedagógica

A Identidade Quilombola

Após a imersão no terreno e a partir da análise de conteúdo de todo o manancial de dados recolhidos, estas foram as quatro categorias que emergiram com mais força do terreno desta pesquisa etnográfica e que nos ajudarão a dar resposta às nossas questões. Os sub-pontos que se seguem irão abordar cada uma em separado.

### **8.2.1. Interculturalidade**

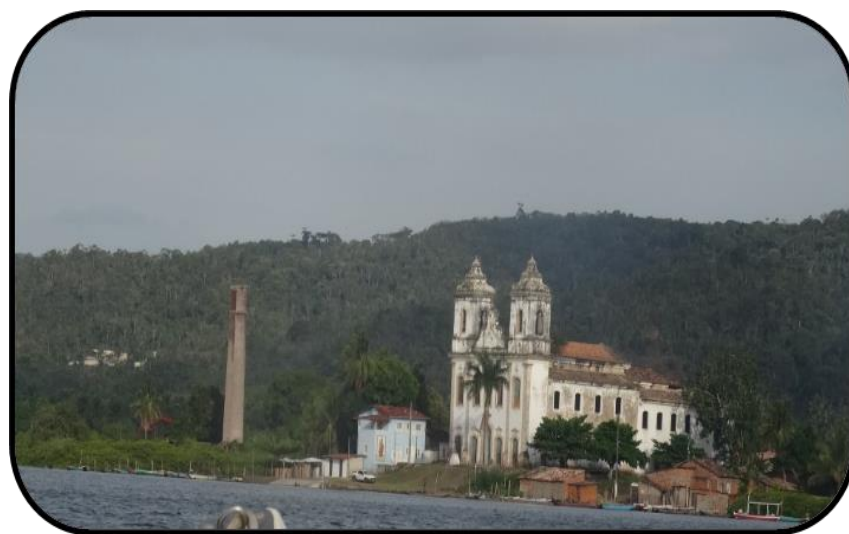
Considerando que em comunidades da natureza daquela dos quilombolas, vive-se entre culturas, duas ou mais, entende-se que,

[..] A Educação intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogos entre diversos sujeitos – individuais e coletivos -, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural [...] (Candau, 2014, p.1, citada por Candau, 2016, p.808-809).

Isto porque a interculturalidade marca estas comunidades. Assim entendendo, esta análise inicia-se tendo por objeto o próprio nome ‘Santiago do Iguape’ que traz na sua composição e origem a presença de elementos diversos europeu (Santiago) e indígena (Iguape). Já a construção da igreja matriz votada a Santiago esteve sob o comando de europeus (portugueses) e contou com mão de obra africana. Em frente a esta igreja, há a imagem de um Orixá, Iemanjá, cultuada pelos adeptos do candomblé e, lá, também, em cada ano, no período da festa dedicada ao Orixá, é construído um barracão, para acolher os presentes dos fiéis a Orixá, quando da festa de “Entrega do presente para Iemanjá”, que acontece nas águas do Rio Paraguaçu (figura 58).



*Figura 58*– Rio Paraguaçu  
Rosania Amorim



*Figura 59* - Igreja de Santiago de Iguape  
Rosania Amorim

Também há de se considerar como expressão de interculturalidade a comida, que é servida, tanto no dia da festa de São Tiago (Santiago), quanto na festa de Iemanjá, pois nela constam elementos que são próprios da cultura africana: o caruru, o vatapá, a moqueca. Estes alimentos também são servidos em eventos realizados na escola (figura 60), como por exemplo, na semana da Consciência Negra.



*Figura 60* - Almoço servido na escola no evento da consciência negra.  
Rosania Amorim



*Figura 61* - Moradores e peregrinos na Igreja em louvor a São Tiago (22 de julho)  
Rosania Amorim

Também em 25 de julho, dia do Santo padroeiro, no interior da igreja, reúnem-se os adeptos do catolicismo, em louvor ao santo e, entre eles, destaca-se um grupo de peregrinos, veteranos do caminho de Santiago de Compostela, na Espanha (figura 61). Este grupo é formado por pessoas que reproduzem a caminhada dos peregrinos, lá na Espanha, fazendo

uma caminhada até a Igreja. Caminham apenas 18km (figura 62) iniciando no km 0 da estrada que leva à Santiago do Iguape e vão até a Igreja.



*Figura 62- Peregrinos em caminhada pela estrada que dá acesso a Santiago do Iguape*  
Rosania Amorim



*Figura 63 – Moradores em frente à igreja em preparação para entrega do presente à Iemanjá (02 de fevereiro)*  
Rosania Amorim

À frente da casa do mestre de Capoeira, que é da cidade de Cachoeira, há um mural que, ao primeiro olhar, dá a ideia de que a imagem representa algum orixá, no entanto, o artista plástico, que é da região amazônica, fez a pintura de ocas, elementos indígenas, representando a cabeça dos personagens (figura 64).



Figura 64- Fachada da casa do mestre de capoeira Rosania Amorim

Das entrevistas realizadas com os educandos, destacamos as seguintes falas que expressam pensamentos ou situações próprias da interculturalidade presente naquele espaço quilombola.

- ✓ *Mesmo tendo orgulho do que faz, eles [os pais] não desejam isso [a pesca] para a gente. Eles querem que a gente estude para ter [outra] profissão (Aluno Y).*
- ✓ *O muro da escola mostra muito dos nossos antepassados. [...] não tinha tecnologia, iam para a roça, [iam] catar lenha, [iam] plantar e colher verduras e legumes, pegavam água no pote; não tinham chuveiro e a capoeira era um modo de se defenderem dos brancos (Aluno LC).*
- ✓ *Temos dificuldade com a rede [internet]. Em São Francisco não tem onde comprar a recarga para o celular, apenas em Santiago do Iguape. Ainda usamos o cartão para incluir o crédito no celular (Aluna A).*
- ✓ *[...]A minha família é de marisqueiras e pescadores. Não sou muito boa marisqueira. Você sabe que os jovens de hoje não são como antigamente. Como profissional, quero ser arquiteta, decoradora. Gosto de desenhar (Aluna K).*

Além disso, esta aluna revelou que deseja fazer Faculdade de Arquitetura e, durante o processo de observação, em sala de aula, seis outros demonstraram intenção de dar continuidade aos estudos, seguindo um caminho diferente daqueles que foram trilhados pelos seus pais. De entre os cursos citados estão: Gastronomia; Medicina, Direito; Nutrição; Engenharia de Computação; Artes Visuais. Acreditamos, portanto, que muitos desta geração

de jovens quilombolas, futuramente, com nível superior, poderão assumir postos de trabalho na própria comunidade, significando muito para este grupo quilombola, pois contarão com profissionais conhecedores da trajetória, da história e das aspirações e necessidades do povo que ali habita.

Ainda há outros elementos culturais antigos que permanecem na comunidade, conforme sua origem, ou modificados, ao longo do tempo, mas que mantêm a ideia inicial, como, por exemplo, algumas das festas e danças da cultura local, bem antigos, mas ainda preservados.

**Capoeira:** A capoeira que esteve presente na peça teatral, elaborada pelos alunos, na apresentação do Transformaê. Presente também em diversas outras atividades ocorridas no espaço escolar, conforme figura 65.



*Figura 65 – A capoeira em sala de aula (ensaio da peça teatral)  
Rosania Amorim*

**Dança afro:** O aluno M, que dançou, confessou que a dança afro surgiu de forma espontânea. Nunca fez aulas com especialistas e que, quando dança, tem a sensação de total liberdade. Ele costuma apresentar-se dançando nas atividades escolares – figura 66 -, assim como em outros momentos festivos da comunidade.



*Figura 66 – Apresentação de dança afro  
Rosania Amorim*

**Comemoração das festas juninas - Santo Antonio (13 de junho), São João (24 de junho), São Pedro (29 de junho):** As festas juninas, isto é, as festas do mês de junho, no Recôncavo baiano, são festas que acontecem em toda a região, nas mais diferentes cidades e vilas. São feitas em homenagem a três santos católicos: Santo Antonio, conhecido como o Santo casamenteiro, que é festejado no dia 13 de junho, sendo uma festa que se estende por 13 dias e inclui 13 dias de novenas; São João, festejado no dia 24 de junho, fazendo referência ao nascimento de São João Batista e São Pedro, celebrado no dia 29 de junho, sendo considerada a festa mais importante.

Diversas foram as versões relatadas pelos moradores para justificar a importância da festa de São Pedro naquela comunidade. Independentemente da versão considerada como aquela que melhor define esta festa, o que houve de comum na fala de todos os entrevistados, inclusive dos mais velhos da comunidade, foi que, nos dias atuais, a festa perdeu o seu sentido original, mas continua como a mais importante.



*Figura 67 - Praça principal da cidade decorada para os festejos de São Pedro  
Foto: Rosania Amorim*

E a escola preserva esta cultura de festas juninas, valorizando os elementos próprios da comunidade. No dia 20 de junho, foi feita uma festa de São João para encerramento do semestre letivo e, para cada turma, foi dada uma tarefa.

As duas turmas deste estudo tiveram a responsabilidade de uma delas decorar o espaço da festa – figura 68 - e a outra de fazer uma representação teatral do nascimento de São João Batista.



*Figura 68 - Decoração da escola feita por alunos do 3º ano vespertino  
Rosania Amorim*

Há comidas e bebidas típicas que são servidas nas festas juninas. Estas são feitas de milho; batata doce; mandioca; aipim, sendo as bebidas são feitas de frutas, de entre as quais a bebida mais típica é o ‘licor de jenipapo’. Assim, para as comidas típicas, cada grupo contribuiu com um produto, sendo alguns deles obtidos de plantações da comunidade; algumas comidas que foram produzidas pelas próprias famílias dos alunos. Além da

contribuição de cada turma, os alunos, auxiliados por um dos professores, elaboraram um esquema de organização, que foi desde a divisão das tarefas de cada grupo, até à organização do evento e distribuição entre todos os participantes de várias atividades necessárias à apresentação dos grupos.

As figuras 69 e 70 mostram um dos grupos em ação.



Figura 69 - Comidas típicas do São João: Milho, laranja, amendoim, cocada, mingau  
Foto: Rosania Amorim



Figura 70 - Alunas servindo mugunzá, mingau de tapioca, mingau de milho durante a festa  
Rosania Amorim

**Quadrilha:** Foi dançada uma quadrilha, que é uma dança típica das festas juninas, provavelmente trazida pelos portugueses.

O termo quadrilha se origina da palavra “*quadrille*”, termo francês. Nos primórdios, esta era uma dança de salão, para 04 casais, que surgiu em Paris e era dançada pela elite europeia no século XVII<sup>67</sup>. Chegou ao Brasil, no século XIX. Aqui se popularizou e nela foram inseridas diferentes manifestações que são próprias da região nordeste do Brasil. Por exemplo, aumentou-se o número de pares, foi incluído ‘o casamento’, uma representação cômica, dos antigos casamentos nas cidades do interior, quando, muitas vezes, o noivo era obrigado a casar pela família da noiva, uma atitude considerada ‘caipira’.

<sup>67</sup><https://webnoticias.fic.ufg.br/n/9405-origem-da-quadrilha-junina>;  
<http://www.etc.com.br/cultura/2013/06/saiba-de-onde-vem-a-quadrilha-danca-tipica-das-festas-juninas>

Hoje, o que existe de original é a presença do ‘marcador da quadrilha’ que orienta a coreografia a ser executada pelos dançarinos. Alguns termos franceses sofreram alterações, são corruptelas e como exemplo temos *Soirée* que em francês significa reunião social noturna, que foi transformada em “saruê” (ordem para todos se juntarem no centro do salão); *en arrière* – para trás, passou a ser *anarriê*. *En avant* – para a frente, passou a ser *anavã*. A quadrilha é uma dança das festas juninas, na região Nordeste do Brasil, mas os grupos fazem “*ensaios*” durante o ano todo e participam de competições.

Em Santiago do Iguape, existem dois grupos de quadrilha: O Grupo ‘Raízes do Iguape’ e o Grupo ‘Girassol’. Tanto um quanto o outro têm destaque por suas apresentações. O grupo Raízes do Iguape tem um grande destaque em concursos de quadrilhas juninas na região do Recôncavo baiano, tendo conquistado diversos troféus entre 2007 e 2015. No grupo Raízes do Iguape, são os integrantes e todos os outros envolvidos, que produzem, desde as roupas e acessórios até a organização das viagens para as apresentações. Os integrantes deste grupo são todos moradores das comunidades quilombolas.

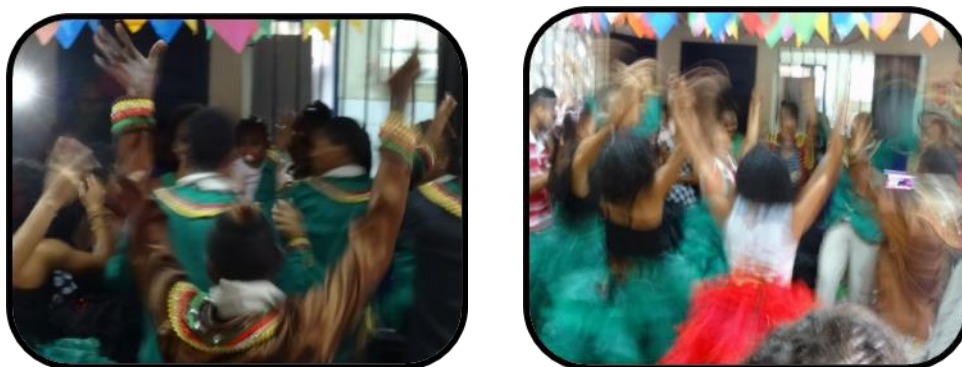


Figura 71- Apresentação dos alunos da quadrilha junina em evento na escola  
Rosania Amorim

**Samba de roda:** Sr. D.P. é mestre de samba do grupo Geração do Iguape e é tio do aluno M, aquele que divulga e apresenta o samba de roda na/para a escola. Este aluno revelou que herdou da família o gosto pelo samba. Sr. D.P. afirmou: *Aprendi a tocar e sambar escondido de minha mãe e do meu pai”, pois meu pai era muito rígido, eu ajudava na venda de mariscos desde pequeno. Trabalhei no estaleiro, mas sempre mantive ligação com o samba.* Para ele, o samba, herança africana, faz parte do ‘caruru’ oferecido aos santos católicos, Cosme e Damião.

**Festa de Iemanjá (02.02) com entrega de presente para a Orixá:** Como já foi dito, é forte a presença da coexistência de culturas religiosas em São Tiago. No dia 02 de fevereiro, os adeptos do candomblé oferecem presentes à Iemanjá. Uma das responsáveis pela organização desta festa, é avó de dois dos alunos. Durante a realização da festa, tivemos a oportunidade de acompanhar todo o ritual de entrega dos presentes, que vai desde a acomodação, no barco, do balaio com os presentes, até a entrega do presente no rio, conforme figura 71 e figura 72.



*Figura 72-* A imagem de Iemanjá em frente à Igreja de São Tiago.  
Rosania Amorim



*Figura 73 –* Barracão preparado para o dia da festa  
Rosania Amorim



*Figura 74 – Entrega do presente nas águas do Rio São Francisco do Paraguaçu  
Rosania Amorim*

Esta é uma prática do passado, uma das formas dos africanos e seus descendentes, no Brasil, de preservar o culto aos orixás. Os africanos usavam festas dos santos católicos para ‘camuflar’ o culto aos seus orixás. Estas práticas remanescem, embora já não seja necessário, como estratégia, para esconder as suas celebrações. Um outro exemplo, desta manifestação, que persiste, é a festa da Boa Morte, em Cachoeira.

A irmandade da Boa Morte, reconhecida como Patrimônio Imaterial da Bahia pelo Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural (IPAC) em 2010, revela o que há de mais significativo quando se trata de coexistência de práticas religiosas. Este é um grupo constituído apenas por mulheres do candomblé, tendo como ponto comum o fato de serem descendentes africanas que cultuavam e cultuam os Orixás e, também, os Santos da religião católica, sem abrir mão das crenças ancestrais dos Orixás. “Na literatura, não há uma data precisa do surgimento da irmandade em Cachoeira. No entanto, há indícios de que os primeiros sinais da manifestação datam de um intervalo entre 1810 a 1840”<sup>68</sup>. As mulheres da Irmandade de Boa Morte vão às celebrações na Igreja Católica, missas, procissões, novenas com suas vestimentas típicas de ‘bairanas’ da Boa Morte como mostra a figura 74.

<sup>68</sup><https://www.geledes.org.br/irmandade-da-boa-morte-g1-conta-historia-da-festa-secular-do-reconcao-que-resiste-ao-tempo/>



Figura 75 – Irmandade da Boa Morte<sup>69</sup>

Palavras de origem africana e indígena: Acompanhando as equipes nas suas conversas e entrevistas com os moradores da comunidade, identificamos algumas expressões, que são próprias daquele espaço e que são termos indígenas e africanos. Uma delas é o termo *Tijupá*, que segundo o dicionário de Antonio Cunha (1982), significa ‘cabana de índio’ ‘extensiva a ‘toda e qualquer construção rudimentar’. É uma palavra de origem indígena, ainda utilizada pelos pescadores, em referência à casa em que se guarda o material da pesca, como por exemplo, a rede, ou uma cobertura nos barcos, um abrigo. Também a casa de farinha é mantida, ainda, com equipamentos vistos como primitivos, onde produz o *beiju*, termo que, segundo o dicionário de Antonio Cunha (1982), é de origem tupi *me’iu*, e significa ‘bolo de farinha de mandioca’. Com a mandioca fermentada, é produzida a *carimã*, que significa ‘farinha de mandioca, seca e fina’, do tupi *kari’mã* (CUNHA, 1982). Na fabricação do azeite de dendê, há o *bambá* termo originário do banto que significa ‘resíduo do azeite de dendê, adim, xoxô. Kimbi, mazi mamba’ (PESSOA, 2001) e o *catetê*, que, conforme dicionário de Lopes (2000, p. 40), significa ‘restos comestíveis da borra do azeite de dendê’.

<sup>69</sup> <https://www.geledes.org.br/irmandade-da-boa-morte-g1-conta-historia-da-festa-secular-do-reconcavo-que-resiste-ao-tempo/>?

### **Outros hábitos e costumes ancestrais de subsistência ainda preservados na comunidade**

Acompanhando os alunos nas suas atividades, observamos, e por vezes, tivemos indicados pelos estudantes, alguns usos, costumes e práticas muito peculiares, que os habitantes daquele espaço quilombola ainda mantêm. Indagamos sobre este fato e nos foi informado serem muito antigas estas práticas, que eram desenvolvidas no passado e que, apesar de todas as mudanças ocorridas na sociedade, ainda hoje, é forte o uso entre eles.

São manifestações, usos e costumes herdados de ancestrais e que permanecem ativas, tais como:

**A secagem de peixe ao sol** em ‘peneiras’, como uma forma de conservá-los, usando o calor do sol para desidratá-los e depois de secos irem sendo consumidos pela família ou vendidos, conforme figura 75.



Figura 76 - peixe secando ao sol  
Rosania Amorim

A aluna Z disse exercer esta atividade como uma das formas de sustento de sua família. Ela, assim como D. Z, moradora da comunidade, que também exerce esta atividade, explicaram que utilizam os peixes ‘xangó’ e ‘mirim’ (pequenos peixes) que depois de ‘tratados’, (tirados as escamas e as vísceras), são passados no sal e colocados para secar ao sol. São vendidos na feira ‘por litro’, medida primitiva de volume, (uma caixa/cubo de madeira).

**A secagem de milho ao sol para uso como ração de aves.** É possível perceber, na porta de algumas casas, conforme figura 76, durante o mês de julho, após os festejos juninos, os grãos de milho em peneiras, secando ao sol, para serem usados, ao longo do tempo, como alimento/ração de galinhas.



Figura 77- Milho secando ao sol para ração de galinhas  
Rosania Amorim

Ao perguntar à Sra. E sobre a razão por que aquele milho se encontra na peneira ao sol ou mesmo sobre uma lona ‘nos passeios’ (calçadas), ela respondeu que era o milho que não servia para consumo de pessoas porque os grãos estavam muito endurecidos, então, o milho é debulhado e os grãos são colocados ao sol para secar e depois são utilizados, ao longo do tempo, como ração para as galinhas. Quando se tem uma prensa, um moinho, os grãos podem ser triturados para preparar a ração que é servida também para os pintos (filhotes).

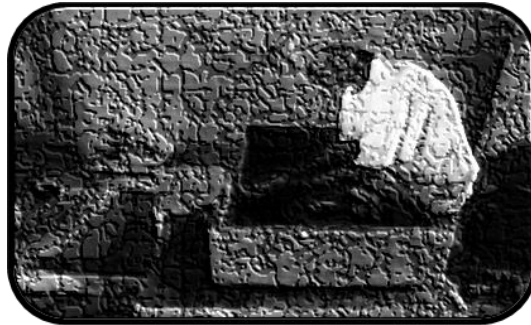
**A produção de farinha de mandioca e beiju em casa de farinha** que, principalmente, serão consumidos pela família que prepara a farinha e outros derivados da mandioca. Os equipamentos e a forma de transformar raízes de mandioca em farinha, são ainda primitivos, os mesmos da época da escravidão/Brasil Colônia. A casa de farinha fica sob a responsabilidade do sr. A e é aberta para uso da comunidade. Normalmente, o trabalho é feito por uma família e a produção é dividida entre eles mesmos. Há também quem comercialize.



*Figura 78 - Plantação de mandioca*  
Rosania Amorim



*Figura 79 – mandioca sendo descascada para produção da farinha e do beiju*  
Rosania Amorim



*Figura 80 – Preparação do maquinário para ralar a mandioca*  
Rosania Amorim



Figura 81- Forno para beiju e farinha  
Rosania Amorim

As práticas destas transformações da mandioca têm sua origem entre os povos indígenas e foram adaptadas aos usos e costumes dos povos africanos, aqui, no Brasil, tendo sido adicionados, provavelmente, alguns elementos da cultura portuguesa, por exemplo, a feitura de bolos com a farinha de mandioca. Também se fazia e se faz a “carimã” ou a “massa puba”, com a mandioca fermentada (de molho na água), obtendo-se então uma farinha mais fina e de gosto típico, a carimã, muito utilizada em Santiago de Iguape para fabricar bolos, cuscuz, mingau e pamonha.

O milho verde ou maduro também é usado, desde os tempos do Brasil colônia, quando produziam a canjica, o mucunzá<sup>70</sup>, o cuscuz<sup>71</sup>, os mingaus, o açaçá<sup>72</sup> e a pamonha. O milho era parte do cardápio indígena, mas usado pelos africanos, aqui no Brasil. Usavam também, os dois povos, o leite de coco que substitui o leite de vaca para a produção das comidas feitas com milho e com mandioca, batata doce, além do uso do açúcar, da canela, do cravo, da baunilha.

Convém registrar que, além do uso da mandioca e do milho, na base da alimentação dos indígenas e dos africanos, encontravam-se, por exemplo, o peixe seco e os mais diferentes crustáceos. Os peixes eram pescados pelos indígenas com arco e flecha ou com o uso de extratos de ervas (maceradas), usados para os sedar.

Além destes hábitos ancestrais, preservados e ainda em prática, que foram descritos, existem outros tais como: Produção artesanal de azeite de dendê; transportes em carro de boi; mariscagem de moluscos e crustáceos; pesca de peixes; costura de rede de pesca; produção de mel; cultivo/ tiragem de piaçava; garrafadas (infusão de folhas diversas em cachaça); catar

<sup>70</sup> Segundo o dicionário de Cunha(1982) também conhecido como munguzá, “iguaria feita de grãos de milho cozido em caldo açucarado”. De origem africana - kimbundo mu’kunza. A depender da região do Brasil, recebe outras denominações como: Mugunzá, manguzá, mukunza, canjica ou chá de burro.

<sup>71</sup> Cuscuz “iguaria feita de farinha de milho ou de farinha e arroz, cozida a vapor”, termo de origem árabe [kuskus]. [CUNHA, 1992]

<sup>72</sup> Açaçá ‘bolo de milho’. Do ioruba ou mais provavelmente do *ewe aka'tsa*

lenha; carregar água em pote; uso de ervas: curativas (em chás, infusões, masceradas...); ervas de “livramento”: “pinhão roxo”; “espada de ogum”; “comigo ninguém pode” ...); ervas para banhos (purificação); para limpeza da casa (folhas de pitanga, patchuli); ervas para lavar roupa (melão de são caetano).

#### ▪ Cultivo da roça



Figura 82 - imagens de hortaliças e verduras cultivadas na região  
Rosania Amorim

Encontramos também a manutenção de algumas ações de ‘cura’ feitas por benzedeiros, e também há as rezadeiras que “tiram as rezas”, nas novenas e em outras práticas de fé católica.

Conversando com Tia C e Dona T, duas mulheres que, na comunidade, possuem uma forte influência católica, sendo elas responsáveis por ‘tirar’/ ‘puxar’ as rezas durante os festejos dos santos. Elas, além de rezadeiras, também são benzedeiros (benzem para curar) e curandeiras. São conhecedoras dos mais diferentes tipos de ervas e dos seus diferentes usos para cura de doenças.

Dona T, rezadeira, que conversou com um dos grupos, que a tomou como referência para fazerem a caracterização da personagem que criaram para a encenação teatral, explicou que cultivava as mais diferentes ervas em seu quintal para produção de xaropes, infusões e chás, tendo afirmado que não se sentia mais segura em entrar no mato para buscar as ervas necessárias, devido à situação de insegurança que a comunidade tem vivido hoje, com o crescente índice de marginalidade na região. Contou que, além disso, hoje, as pessoas que fazem o serviço de ‘capinagem’, cortam as ervas e arbustos dos espaços públicos, são funcionários da Prefeitura e não são moradores da comunidade, desconhecendo assim a importância de determinadas ervas que não deveriam ser cortadas. Eles não têm a

preocupação de preservar as ervas que servem para chás, xaropes e para as diversas rezas (“mau olhado”, “espinhela caída”, “cobreiro”, torção, de entre outras).

Conversando, ouvi de um dos moradores que todo o posto de saúde, deveria ter a presença de um curandeiro e/ou uma benzedeira, porque as pessoas acreditam no poder das ervas e das rezas para a cura de determinadas doenças. Esta opinião põe em evidência o quanto é forte a crença nas ervas e nas rezas por parte de alguns moradores daquela comunidade.



*Figura 83 – Ervas curativas plantadas no quintal de Dona T Rosania Amorim*

Sabemos que um dos maiores problemas, hoje, é o fato de termos uma educação com o predomínio de um currículo monocultural, orientado pela cultura dominante. Desfazermos deste predomínio e aprender a reconhecer a diversidade da comunidade escolar é uma necessidade, que exige o uso de diferentes práticas pedagógicas que permitam o diálogo intercultural, a valorização do conhecimento e do saber trazidos das suas respectivas comunidades pelos educandos.

A adoção de um currículo considerado universal, como único, sem considerar a realidade da comunidade quilombola resulta em grandes prejuízos aos educandos, pois muito do que lhes é ensinado não faz sentido para a sua realidade e poderá não ter validade no futuro em certos espaços isolados da realidade. Portanto, é preciso garantir a valorização do conhecimento do educando, pois além de promover a elevação da sua autoestima, trabalhar com a especificidade de cada comunidade, confere sentido ao que a escola oferece para ser aprendido, sendo, portanto, um procedimento inteligente e ético.

Sem dúvida, “A individualidade expressa por cada um, ou seja, a sua forma de ser, de aprender, de representar e utilizar o conhecimento, resulta de sua história e dos valores culturais nos quais o indivíduo está imerso” (MORAES, 2002, p. 178). No entanto, o espaço escolar ainda não está preparado para trabalhar para e com a diversidade. Por isso costuma desperdiçar e/ou desconsiderar conhecimentos valiosos e variados, desvalorizando o saber do senso comum, dificultando, desta forma, a aquisição do saber escolar e o reconhecimento do processo de construção da própria identidade pelos educandos.

Reestruturar esta ideia de currículo universal e de desvalorização do saber de senso comum trazido pelos alunos para a escola, que já está arraigada nas mais diferentes instituições escolares, é uma tarefa árdua, mas ao mesmo tempo, tem se mostrado como possível, considerando diversas experiências que estão ocorrendo e entre estas, especificamente, o estudo aqui exposto.

### 8.2.2. Aprendizagem significativa

Relativamente à segunda categoria de análise que emergiu do trabalho de campo, ouvindo os estudantes sobre as atividades desenvolvidas, obtivemos respostas consistentes e que expressam o nível de consciência do que foi aprendido por eles. Tivemos respostas, tais como:

- ✓ *O trabalho me marcou muito e me ensinou bastante. O conhecimento sobre o que foi pesquisado na aula, eu vou levar para a vida inteira (Aluna V).*
- ✓ *[...]Todo mundo pega marisco. Mesmo sendo um trabalho de pesca de marisco, me surpreendi muito quando ela [a entrevistada], disse que tem orgulho de explicar o que era aquilo. A entrevistada disse: Tem ali o ganha pão da gente.  
Reflexão da aluna: [...]se não tiver o que comer, vai encontrar ali comida para se sustentar.*
- ✓ *Eu gostei muito da produção do vídeo [sobre o bueiro], porque é um fato histórico que eu não tinha muito conhecimento, nunca tinha visto. Com esse trabalho, eu tive a oportunidade de conhecer, saber um pouco sobre ele, como foi feito, para o que foi utilizado antigamente. Eu conversei com os mais velhos para entender melhor o que eu era (Aluna V).*

- ✓ *Me identifico porque estou aprendendo muita coisa e porque gosto. Eu tenho aprendido com o trabalho das equipes, na primeira unidade, tinha coisas mesmo que eu não sabia, mesmo morando aqui. O manguezal mesmo, eu moro aqui, na beira do mangue e não sabia de algumas coisas que a equipe trouxe. Como o caso da pesca do siri com a gaiola que é colocada no mangue para o siri entrar e isso eu não sabia. Eu nunca vi esse processo, eu moro aqui dentro da maré e não sabia. Com este trabalho, as equipes falaram muitas coisas que eu não sabia ou conhecia. Muita coisa estou aprendendo agora (Aluna Ta).*
- ✓ *Me identifico muito com este tipo de atividades da escola e gosto. Das aulas que tenho agora, eu gosto. Eu parei de estudar faz 03 anos e voltei de novo. Estou achando tudo bom e diferente, porque antes não era assim. Então tudo o que estou aprendendo agora é como se fosse novidade (Aluna T).*
- ✓ *As atividades significaram um aprendizado para a minha vida. Eu aprendi que temos de valorizar as coisas e as pessoas nossas que chegaram antes da gente. Acho importante e vou levar para a vida toda. Me identifico muito com cada atividade e gosto (Aluno L).*
- ✓ *A escola representa muita coisa boa. A escola ajuda muito a respeitar as pessoas. Me identifico muito com as atividades que são desenvolvidas na escola (Aluno LC).*
- ✓ *O que mais me marcou foi o contato com a igreja. Eu sempre fui à igreja, mas nunca tinha entrado em algumas partes no alto. As imagens, que a gente não chegava perto, pois ficam mais no alto, a gente nunca tinha conseguido chegar perto, tocar, dialogar e descobri umas escadas altas que fiquei tonta para subir (Aluna Ta).*
- ✓ *Houve uma aprendizagem para a vida porque tudo que fiz vou levar para minha vida. Cada momentinho foi muito especial (Aluna G).*
- ✓ *A segunda unidade me marcou muito porque cada personagem [que está no muro] é o que nós somos, o pescador, a catadora de lenha, a que sobrevive do dendê. Muitas das catadoras de ervas de São Francisco do Paraguaçu já se foram e era quem poderia explicar melhor para a gente e não foram ouvidas (Aluna G).*
- ✓ *O que me marcou na atividade [na produção do vídeo] foi porque 'a gente' foi atrás do que tem na comunidade, do que a gente não sabia e agora indo fazer o trabalho fica sabendo e entendendo das coisas (Aluno CD).*
- ✓ *Me identifico com as atividades porque eu já sabia pescar, eu gosto muito de capoeira. A minha realidade estava acontecendo lá dentro da escola (Aluno LC).*

- ✓ *Em algumas atividades, eu me identifico. Em algumas eu fico à vontade, em outras fico 'acanhado', com vergonha (Aluno CD).*
- ✓ *[...] é aprender cada dia mais como a gente vê no colégio, a gente aprende um pouco sobre nossa cultura mesmo, a gente aprende muita coisa que vai poder usar futuramente em qualquer outro lugar (Aluno K).*
- ✓ *Quando eu vi o cara desenhando [os personagens no muro da escola], pensei: poxa! Que massa!*

Podemos concluir destes e de outros depoimentos, como, quanto e com que qualidade os alunos conseguiram produzir a síntese dos seus estudos, síntese mostrada de várias formas e que culmina com os vídeos que apresentaram. Estas sínteses mostraram que as aprendizagens foram significativas, alcançaram sentido para eles, permitindo que ampliassem seu conhecimento sobre os muitos objetos da sua realidade e de entre estes, sobre a sua identidade quilombola. Do ponto de vista de David Ausubel (1968, pp. 110-111), citado por Marco Antonio Moreira e Elcie Masini (2001, p. 24), “a compreensão genuína de um conceito ou proposição implica a posse de significados claros, precisos, diferenciados e transferíveis”.

Só tem interesse uma aprendizagem que faça sentido para o aluno e que lhe permita ampliar seu conhecimento sobre um determinado objeto, uma aprendizagem que possa ser aplicada por ele para resolver problemas, e compreender novas situações simples ou complexas. Portanto, conforme a teoria de David Ausubel, deve ser uma aprendizagem significativa.

É necessário, portanto, que, cada vez mais, a escola, na sociedade atual, perceba que as alterações das condições de vida são uma constante, e que já não basta memorizar conteúdos estáticos, pois,

[...] para que a aprendizagem seja significativa, é importante que o currículo leve em consideração um contexto histórico, social, econômico e cultural em que o escolar está inserido, para que tenha a capacidade de ressignificar os conceitos adaptando-os à realidade. Desta forma, não basta ensinar o como fazer, mas, acima de tudo, é preciso ensinar a pensar, a extrapolar os limites e dar sentido ao conteúdo desenvolvido na sala de aula para que tenha funcionalidade fora das paredes da escola (AMORIM, 2011, p.30).

Assim, com o que o aluno aprende, ele poderá pensar melhor os objetos, poderá promover ações e ter atitudes referentes à realidade mais próxima, considerando o ambiente em que ele vive ou outra realidade mais afastada no espaço e no tempo. Também possibilita ao aprendiz perceber a importância e o significado que o conteúdo trabalhado na escola tem para a sua vida interior e/ou para a sua relação com o meio ambiente ou com outro, à escala local, regional, mundial e planetária, cotidianamente, resultando delas, mais aprendizagens significativas.

Como amplamente discutido neste estudo, reafirmamos, a partir de Marco Antonio Moreira (2011, p.24), que são duas as condições para a aprendizagem significativa: A primeira é que o material de aprendizagem deve ser potencialmente significativo, ou seja, que “tenha um significado lógico” para o aluno, considerada a sua realidade; e a segunda é que o aprendiz deve apresentar uma predisposição para aprender, isto quer dizer, que o aprendiz deve ter “em sua estrutura cognitiva ideias-âncoras relevantes, com as quais o referido material de aprendizagem possa ser relacionado”.

Aprendizagem significativa, como o próprio nome diz, é aquela que tem significado para o aprendiz, isto quer dizer que é necessário propiciar ao indivíduo informações às quais ele possa conferir sentido, transformando-as em aprendizagem significativa para ele e para a sua vida. Sabemos que isto é desafiador, pois, como David Ausubel afirma, é preciso considerar a existência de um conhecimento prévio trazido pelos educandos, para que se escolham informações tais que eles possam ser capazes de compreender e dar sentido ao que lhe esteja sendo informado/ensinado, favorecendo desta forma, uma maior possibilidade de estabelecer nexos entre o conhecimento que o aluno tem, fruto da sua vivência cotidiana e aquele conhecimento que se busca atingir no espaço escolar, como vivência escolar.

Segundo Marco Antonio Moreira e Elcie Masini (2001), David Ausubel chama a atenção para o fato de que uma das maneiras de verificar a ocorrência da aprendizagem significativa, “[...] é a de propor ao aprendiz uma tarefa de aprendizagem, sequencialmente dependente de outra, que não possa ser executada sem um perfeito domínio da precedente” (MOREIRA e MASINI, 2001, p. 24-25).

No caso que estudamos, das observações que fizemos, percebemos que o primeiro passo para as ações que seriam executadas pelos alunos, era solicitar deles o levantamento de possíveis informações que eles já possuíam, referentes ao que ia ser estudado, como foi o caso dos monumentos construídos e dos elementos naturais existentes na comunidade bem como

outros que já lhes eram familiares. Este procedimento resultou em que os alunos buscassem o que estava nas suas memórias, aquilo que fosse possível ‘recordar’.

A avaliação, após cada apresentação, mostrou também o quanto os alunos apreenderam com as atividades desenvolvidas, executando ações e fazendo reflexões sobre o objeto em estudo, além de revelar a capacidade de transformar o que era simples informação em conhecimento escolar, sendo eles os protagonistas de seus processos de aprendizagem. Assim, materializaram o que propõe Marco Antonio Moreira (2011), isto é, mostraram que na avaliação da aprendizagem significativa, “o que se deve avaliar é [mesmo] compreensão, captação de significados, capacidade de transferência do conhecimento a situações não conhecidas, não rotineiras” (MOREIRA, 2011, p.51).

Os educandos foram capazes de construir, na primeira unidade, um roteiro para um vídeo-documentário e, na segunda unidade, um roteiro para uma encenação teatral. Estas produções revelaram a capacidade de os estudantes ‘compreender’ aquilo que havia sido observado e pesquisado através das entrevistas, uma vez que estas informações não estavam sistematizadas em livros, nem em sites na internet. Além disso, eles precisaram de resumir/sintetizar as informações, pois os vídeos tinham um tempo limitado para sua duração. Logo depois, produziram um vídeo-documentário usando várias linguagens (imagens, falas), para expressar o que tinham visto, ouvido, e percebido, passando desta forma, pelo processo de traduzir e ‘aplicar’ o que aprenderam numa situação nova que foi a construção do vídeo.

Portanto, os alunos deram sentido à proposta de David Ausubel, quando se tratou de avaliação, pois, conforme Marco Antonio Moreira, David Ausubel propõe que “a melhor maneira de evitar a simulação de aprendizagem significativa é propor ao aprendiz uma situação nova, não familiar, que requeira máxima transformação do conhecimento adquirido” (MOREIRA, 2011, p.52).

Como apresentado e discutido na primeira parte deste estudo, a aprendizagem precisa de ter significado para os educandos, isto é, precisa de fazer sentido para eles e apresentar-se como necessária para o seu cotidiano e isto foi acontecendo, como se pôde perceber nas falas e nas ações dos grupos-classe pesquisados: eles perceberam bem que a comunidade estava sempre ensinando a eles tudo o que fazia parte da história daquele lugar, do ser e estar lá e da cultura dos seus antepassados, portanto estavam construindo a consciência da sua identidade quilombola.

### 8.2.3. Inovação pedagógica

Relativamente à terceira categoria emergente para a nossa análise, das entrevistas com os alunos e professores obtivemos algumas apreciações sobre as atividades por eles desenvolvidas, como um modo disruptivo relativamente ao que tradicionalmente ocorria:

- ✓ *Gostei do trabalho. Nem todo professor faz assim. É muito difícil um professor fazer um trabalho fora da escola, na comunidade (Aluna A).*
- ✓ *Com certeza, tive um grande aprendizado para a vida com este trabalho. Aprendi que temos de valorizar as coisas que chegaram antes da gente porque são muito importantes. Vou levar isso para a vida toda (Aluna Y).*
- ✓ *O que é diferente [hoje, comparando com o passado nesta escola] são essas aulas que não tínhamos de Sociologia e Filosofia. Elas se destacam. Quando eu estudava tinha, [estas disciplinas] mas não era assim como está dando agora para a gente entender e mexendo com as coisas daqui de dentro mesmo. Está sendo muito interessante (Aluna Ta).*
- ✓ *Me identifico muito com as atividades de Filosofia porque está me incentivando a aprender cada vez mais coisas que não sabia sobre nós, aprendi muita coisa com essas atividades (Aluno P).*
- ✓ *Eu daria nota 1000 às aulas da professora porque são muito boas (Aluno G).*
- ✓ *Gosto muito [das aulas] de Filosofia porque está me incentivando a aprender (Aluno G).*
- ✓ *A professora, que mulher exemplar! Ela também tem orgulho de falar sobre o que é ser quilombola, [...] sobre a comunidade da gente mesma. É a primeira vez que uma professora fala mais sobre a comunidade, [manda] sair para ter conhecimento e depois representar o que entendeu na sala de aula, só ela mesma para fazer isso (Aluna V).*
- ✓ *A razão de ser exemplar é porque ela tem muito conhecimento da comunidade e muitos não sabem nem a importância que tem. É a primeira vez [que temos uma professora assim] (Aluna V).*
- ✓ *Ela ensina, não só ensina com palavras e escritos, mas ela mostra e também explica mais para a gente saber mais da nossa cultura, de onde a gente vem. Fala do que a*

*gente nunca teve, ela ensina que a gente tem que 'guerrear'<sup>73</sup> para ter mais e para nossa família também (Aluna K).*

- ✓ *A professora despertou a consciência da importância de cumprimento dos 200 dias letivos, por isso, não concordo com faltar aula, por exemplo, numa sexta-feira, quando a quinta-feira é feriado (Aluno V).*
- ✓ *Em sala de aula, a professora fala a realidade. Por exemplo, ela chama a atenção para o falar errado. Ela corrige cada erro do texto escrito. Quando perguntamos para quê. Ela diz que antes corrigir aqui do que passar vergonha lá fora. Uma vez eu contei, foram 299 erros ortográficos no texto da colega. Ela está ensinando a gente a não passar vergonha lá fora. Como somos da zona rural, muitas vezes somos menosprezados por isso. A gente é ser humano, é igual a todos. A mesma capacidade e o mesmo direito que eles têm, nós temos também (Aluno K).*

Os alunos trabalharam observando, buscando compreender e mostrando terem compreendido, aplicando o que aprendiam, analisando, sintetizando e mostrando o resultado das suas análises. Como exemplo, tivemos o seminário final que eles planejaram para exposição do processo de construção de suas identidades como quilombolas.

Os registros fotográficos, a cópia do vídeo produzido pelos estudantes, que foram anexados a este trabalho, bem como as observações registradas no diário de campo e os depoimentos dos alunos comprovam que houve um processo de gradativa construção de conhecimento, por aprendizagem significativa, e o exercício e ampliação de habilidades cognitivas e afetivas pelos alunos.

Um outro bom exemplo deste processo está mostrado na figura 83 que mostra os alunos observando o quadro-mural da frente da escola, discutindo e propondo caminhos para a construção do roteiro da representação teatral das personagens que estão representados no mural.

---

<sup>73</sup> A palavra guerrear utilizada pela aluna compreendemos como uma expressão que significa luta, ou seja, é preciso lutar, continuar lutando pelos direitos que sempre foram negados à população negra, especificamente aos quilombolas.



*Figura 84*– Alunos em frente à escola para observação e construção do roteiro  
Rosania Amorim

Segundo os autores consultados, a exemplo de Carlos Fino (2008), de Perrenoud (2002), Alessandrini (2002), a prática pedagógica inovadora deve ser capaz de articular os velhos e novos desafios, não pode ser uma simples repetição dos mesmos procedimentos em uso por dez, quinze ou vinte anos, como atividades de aula, devendo antes ser um processo que considere a realidade do educando e que nela haja circulação de conhecimentos, pois cada educando pode contribuir com a sua experiência, seu conhecimento e sua capacidade de observar, de inferir e com sua visão de mundo e da sociedade em que está inserido.

Assim considerando, podemos afirmar que, neste estudo, foi observada uma mudança de paradigma, isto porque o objeto do estudo escolar foi a própria realidade, a comunidade dos estudantes envolvidos, considerada como elemento curricular, fazendo-se uso dos conteúdos da sua história e da sua cultura e os alunos considerados como parte da história e inseridos na cultura quilombola. Houve inovação pedagógica porque se recuperou a cultura ancestral, dando voz aos aprendizes.

E, também foi diferente porque os educandos constataram que o livro não é a única fonte de informações e que nem tudo está registrado nos livros ou que, quando foram feitos alguns registros por pesquisadores, estes, muitas vezes, não viveram ou não vivem naquela específica realidade, aquela onde eles vivem. Portanto, muitas vezes o que escrevem os autores dos livros didáticos resulta de um olhar geral, sem conhecimento de causa, por terem ouvido falar, o que não é suficiente para conhecer as diversas realidades.

Neste caso, os alunos saíram em busca de informações oferecidas pela própria comunidade, olhando com espírito crítico e observando: discutiam e trocavam opiniões entre si, criticavam aquilo de que não gostavam, ou aquilo de que discordavam. Sentiam-se com liberdade para o desenvolvimento do trabalho, o que não é comum no ambiente escolar

tradicional, que mantém como focos: o quadro, o professor e o livro didático. Os alunos daqueles grupos-classe aprendiam uns com os outros, a partir do que observavam, ouviam, inferiam, podendo direcionar o olhar para fora da escola, ou para a escola, dependendo dos muitos ângulos do objeto em estudo ou do que questionavam em determinados momentos.

Inicialmente, o trabalho seguiu o que determinava a Lei, isto é, o que constava em carta oficial. no entanto, os alunos foram além do que estava proposto. Quando lhes foi apresentada a proposta da carta, eles responderam, como sempre, isto é, fizeram um estudo como se esperava, mas quando foram convidados a opinar sobre como executar o que a carta propunha, tal obrigou-os a repensar os procedimentos, o que nos leva a afirmar que, de fato, este foi um passo importante para o processo de (re)construção de suas identidades como quilombolas, num espaço e em condições de natureza intercultural. Assim, utilizando de informações coletadas da própria comunidade, resgataram alguns aspectos da história e da cultura daquele espaço, associando o saber popular, isto é, os hábitos e os costumes ainda preservados na comunidade, ao saber escolar. Ao atenderem as exigências pré-determinadas pelas diretrizes educacionais, para além do esperado, significou uma quebra do usual, isto é, uma quebra de paradigma.

Tendo perguntado a um dos professores (C) como definia a sua prática, o mesmo respondeu que a considerava ótima, *visto que tem por finalidade tornar os alunos sujeitos participativos do processo de construção da aprendizagem, pois leva os alunos a uma compreensão e valorização de todo o seu contexto*”.

Um outro colega, professor (P), disse considerar que esta é *uma prática extremamente satisfatória, dentro das limitações do ambiente escolar e recursos disponíveis, relacionada com o ensino dos conteúdos formais regulares trabalhados na sala de aula.*

Quando perguntamos como avaliava a participação dos alunos nas atividades desenvolvidas na escola, o professor (C) revelou que percebe *um grande desempenho dos alunos nas diversas atividades, a ponto de, após o término de cada atividade, criarem desejos em relação às atividades futuras.*

Como atrás descrito, observamos que o trabalho escolar daqueles alunos extrapolava os muros da escola e, quando perguntado à professora mediadora como avaliava a participação dos educandos e da comunidade nas atividades desenvolvidas durante o ano letivo, a mesma respondeu:

*Não é incomum atribuir depreciações ao povo negro e às suas práticas culturais, religiosas, artísticas, etc. Portanto, o nosso desafio, enquanto escola quilombola de comunidade quilombola, é conferir sentido lógico à história e aos elementos e práticas culturais que nos foram legados pelos nossos ancestrais, para que se possa conhecer e valorizar as tradições e outros aspectos significativos da ancestralidade local.*

Considerando o trabalho daqueles estudantes de Santiago do Iguape, podemos afirmar que os paradigmas podem ser quebrados, ultrapassados, como aconteceu quando aqueles sujeitos conseguiram ultrapassar os limites de uma construção teórica, de uma Lei ou de um Decreto. Podem, de fato, constituírem-se como o ser e o fazer de um espaço escolar, acolhendo, respeitando e valorizando os mais diferentes saberes, as mais diferentes culturas.

A inovação pedagógica que encontramos nessas práticas resultou de uma aprendizagem consistente e significativa, porque os saberes locais faziam sentido para os alunos.

#### **8.2.4. Identidade quilombola**

Passando agora à quarta categoria de análise, quando questionamos alunos e professores sobre o que é ‘ser quilombola’, obtivemos algumas respostas, bem elucidativas, tais como:

- ✓ *Eu não sabia muita coisa sobre os quilombolas antes destas aulas e nunca tive interesses em saber o que é ser quilombola. Eu ouvia falar, mas nunca tive interesse em querer saber ou procurar saber. Hoje tenho aprendido que quilombola é ser e mostrar o que a gente é. É não se esconder atrás de nada, é não ficar com vergonha de mostrar o que a gente faz, o que nossos ancestrais deixaram para a gente fazer. Ser quilombola é fazer e demonstrar o que a gente sabe e gosta de fazer (Aluna B).*
- ✓ *Antes eu dizia que eu não queria ser quilombola, não entendia nada sobre isso. A família ensinou que quilombolas eram aqueles que invadiram terras que não eram dono. Invadir o que não é nosso não é certo. Hoje, todos têm a sua própria liberdade. Dizem que vão acabar com os quilombolas, dizem que vão vir ‘derrubar’ com as terras que foram invadidas, e isso eu não apoio não. Eu hoje me identifico como*

- quilombola, tenho aprendido que antigamente invadiam as terras por necessidade. Agora o pessoal tem seu espaço, mesmo não estando 100% apropriado (Aluno W).*
- ✓ *A avaliação da professora é criativa. Ter um muro [mural], dando mais sabedoria a gente. A gente não sabia o que era ser quilombola. Ela trabalha de uma forma que dá para entender. Ela mostra para a gente qual a importância de ser quilombola, o que a gente passa, o que a gente vive (Aluna A).*
  - ✓ *Eu não tinha muito interesse, não ligava muito, ouvia todo mundo falar de quilombola, mas dizer que tinha um conhecimento como estou estudando na escola, eu nunca tive (Aluna Va).*
  - ✓ *Eu não tinha muito interesse não, não ligava. Tudo tinha que ter quilombola. Eu nunca aprofundei, mas agora eu me reconheço. (Aluna V)*
  - ✓ *Mainha e todo mundo lá em casa se reconhece [como quilombola], mas eu nunca me aprofundei. Agora eu me identifico (Aluna Va).*
  - ✓ *Ser quilombola é a cultura de nossa geração, do povo negro quilombola. Eu me reconheço desde sempre como quilombola. Minha mãe é marisqueira, meu pai pescador (Aluna G).*
  - ✓ *Antes o que eu sabia sobre os quilombolas era o que a 'galera' falava [há um silêncio, durante a fala, logo depois retoma]. Pra falar a verdade, eu não sabia nada, ouvia os boatos na rua (Aluno CD).*
  - ✓ *Eu aprendi na escola que os quilombolas antes sofreram muito dos senhores e que hoje não podem, não devem sofrer mais. Antes os senhores tinham muito preconceito. [...]Eu me identifico como quilombola. Sou pescador e pesco um pouco de tudo: peixe, camarão... [...] Ser quilombola vem do sangue (Aluno CD).*
  - ✓ *Antes da escola, eu achava que quilombola era só ter uma roça. Ser quilombola é quando 'a gente' vem de uma comunidade. 'A gente' aqui tem roça, pesca, nossos pais vêm daquela origem dos quilombos (Aluno LC).*
  - ✓ *Quando eu era menor, ficava perguntando a minha mãe se eu era quilombola. Eu não sabia o que era quilombola, fui pesquisando [e encontrando a resposta] com as atividades da escola (Aluno CD).*
  - ✓ *A escola contribuiu para meu reconhecimento como quilombola, me ajudou a pensar coisas boas. Sigo a tradição de meus pais e avós. Minha avó comentava muito sobre os quilombolas (Aluno LC).*
  - ✓ *A segunda unidade me marcou muito porque cada personagem [que está no muro] é o que nós somos, o pescador, a catadora de lenha, a que sobrevive do dendê. Muitas*

*das catadoras de ervas de São Francisco do Paraguaçu já se foram e era quem poderia explicar melhor para a gente e não foram ouvidas (Aluna G).*

- ✓ *A participação na atividade fez com que a gente se apropriasse mais da nossa história, saber o que é ser mulher negra quilombola. Agora é mais forte entender quem é; é respeitar nossa história [...] muitos não conseguem dar um passo à frente por ser negra. Por conta de ser negra, ter meu cabelo crespo, não existe nada que abale a gente (Aluna G).*
- ✓ *Ser quilombola é muito mais do que imaginamos...é assim criar raízes e preservar sua cultura. Trazer para nossa realidade [saber que] ser quilombola não é vergonha. As terras são um meio de sobrevivência (Aluna B).*
- ✓ *Ser quilombola é a cultura de uma geração (Aluno A).*
- ✓ *Desde sempre me reconheço negra quilombola (Aluna B).*

Para entendermos melhor o processo de construção de identidade dos educandos como quilombolas, precisávamos de saber antes o que é ser uma escola quilombola. De acordo com as Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Escolar Quilombola (Título III – da definição e organização da Educação Escolar Quilombola), no art. 7º - Parágrafo único, aparece a seguinte definição: “Entende-se por escola quilombola aquela localizada em território quilombola”. No entanto, esta definição por si só, mostrou-se ser insuficiente, como se percebe deste estudo. Em entrevista, perguntamos à educadora o que é ser uma escola quilombola e tivemos a seguinte resposta:

*Para ter um entendimento do que seria uma escola quilombola, teríamos que nos reportar à questão da nossa localização geográfica. Nós estamos situados numa área que no período colonial serviu como abrigo, como refúgio para negros que fugiam das fazendas e dos engenhos. Fugiam da escravização e por isso em toda esta região de Santiago do Iguape, no sentido de Cachoeira começaram a se desenvolver alguns quilombos. Esta região estava em isolamento geográfico, porque toda a possibilidade de entrada era pelo Rio Paraguaçu, portanto, só vindo pelo rio os negros que procuravam um refúgio começaram a se interiorizar, entrando na mata. Surgiram, dessa forma os quilombos. Portanto, as pessoas que hoje continuam ocupando estes espaços, muitas dela são descendentes daqueles habitantes dos quilombos e são denominados quilombolas.*

Foi a escola quem solicitou ser reconhecida como quilombola, conforme confirmado pela professora, na sequência da sua fala:

*[...] encaminhamos um documento para a Secretaria de educação para que pudessem promover o reconhecimento da escola como quilombola, uma vez que já havia o reconhecimento oficial do local como espaço quilombola. O reconhecimento da instituição, como escola de comunidade quilombola permitiria sermos inseridos em alguns programas que dão assistências às ações específicas, ações afirmativas de identidade quilombola; portanto, já existia o sentimento da comunidade como quilombola.*

As escolas quilombolas devem ter como missão propiciar aos educandos o conhecimento e a valorização das suas origens, da cultura quilombola e da construção da sua identidade como quilombola, uma vez que eles são quilombolas.

Concretamente, ao falar do reconhecimento de identidade, numa aula ocorrida no dia 13.11.2019, próximo ao período de finalização da última unidade letiva, durante o processo de planejamento do seminário, uma aluna que sempre usou cabelo alisado, chegou com os cabelos encaracolados ao natural. A professora, para fazer referência ao processo de mudança da aluna, iniciou a aula dizendo que iria apresentar uma nova pessoa à turma.

A aluna A, ao ser “apresentada”, mencionou que, para satisfazer o pai alisou sempre os cabelos, mas que agora tinha decidido usar o cabelo cacheado, explicando a razão: *Existe a ideia de que cabelo black não é chique. Lavei, deixei secar, cacheado. Quando secou, ficou black e meu pai afinal gostou, disse que estava lindo. Passei creme e, ao acordar, só fiz colocar para o lado.*

Ao ser questionada como estava se sentindo, a aluna respondeu: *muito bem, quando eu estiver na ‘festa de largo’, não preciso mais me esconder da chuva.*

Os colegas fizeram alguns comentários: *Você está diferente para melhor* (Aluno G); *quase não a reconheci* (Aluno K); *ficou ótimo, perfeito* (Aluna A).

Observando estas classes em seu processo de aprendizagem sobre si mesmos, entendemos que, de fato, uma prática pedagógica que atenda a uma Educação Escolar Quilombola vai muito além da aplicação da técnica de ensinar conteúdos e do que determinam as diferentes leis que a propõem, pois deve e pode ser uma prática construída por e para cada grupo específico, quilombola, para atender às especificidades das necessidades e possibilidades de uma determinada comunidade.

É um processo de educação de indivíduos conscientes da sua história e da sua cultura, percebendo a sua importância enquanto cidadãos que participam da construção do seu futuro. No caso estudado, este grupo exigiu-nos uma atenção especial por serem sujeitos vivendo entre culturas, mas com um currículo determinado pelo sistema de ensino que não é intercultural, precisando, pois, de ser (re)organizado para que a educação ganhe a dimensão requerida para a educação quilombola.

Como referido anteriormente, durante as avaliações das atividades desenvolvidas, os alunos expressaram o resultado das suas aprendizagens e reflexões, tendo a aluna A revelado que: *O fato de participar de algo que é vivido no cotidiano, [possibilita] maior entendimento e valorização [da cultura e da identidade quilombola].* Ao mesmo tempo, reafirmou: *[Sou marisqueira] Eu não tenho vergonha do que faço [...] é disso que vivo.* Ouvimos também, do aluno E, a seguinte declaração: *[Vocês precisam saber sobre] O conforto que tenho sendo filho de pescador [...] Se você entrar na minha casa vai ver tudo 'arrumadinho',* demonstrando, com esta fala e mostrando para os demais colegas, o orgulho pelo trabalho honrado que desenvolve junto com os seus familiares.

Quando perguntado à professora mediadora como ela definiria a educação escolar quilombola, a mesma sintetizou:

*Entendo que deve ser uma proposta curricular que atenda às especificidades locais promovendo a valorização da ancestralidade histórica dos habitantes, pautados, principalmente, nas formas de resistência [de africanos e afrodescendentes]. Essas práticas de resistência são observadas na dinâmica da economia, da arte, da língua, da religiosidade, da apropriação/distribuição territorial, das manifestações populares e anseios pessoais e coletivos de entre outras vertentes.*

A educação escolar quilombola, ao nível das turmas observadas, acontece conforme pontuado na revisão de literatura, revelando-se pensada, como diz Georgina Helena Nunes, “[...] a partir da[s] própria[s] comunidade[s] quilombola[s]” (NUNES, 2006, p.144).

Através das entrevistas e das conversas informais com os alunos, ficamos a saber que a escola, ao trazer para o estudo a sua realidade, facilitou-lhes a compreensão das matérias abordadas, pois eram eles os verdadeiros protagonistas da realidade, suscitando orgulho de serem de uma família de pescadores ou de marisqueiras, por exemplo, e fazendo-os reconhecer a importância dessas atividades que marcaram a sua forma de ser e de sobreviver, ao passarem a ser objeto de estudo da escola. Uma aluna declarou que, mesmo não sendo uma

boa marisqueira, reconhecia a importância deste trabalho. Outra reconheceu a força e a importância daquela cultura, apesar de querer ir mais além. Pelo que vimos, ouvimos e sentimos, somos levados a afirmar que houve, de fato, a construção e/ou o fortalecimento da identidade dos estudantes como quilombolas.

Era notória a mudança que se operava nos alunos, ao passarem a se entenderem como pessoas quilombolas. Um deles chegou mesmo a afirmar que, antes do estudo, pensava que Quilombola *era aquele que se apropriava de terras alheias*. A partir da dinâmica introduzida nas aulas, passou a perceber então que tinha havido antes uma apropriação de terra indevida, porque os autóctones (indígenas) eram afinal os seus donos e que quem se apropriou da mesma foram os europeus que aqui chegaram e legitimaram essa apropriação, como se a terra fosse deles, apenas porque diziam que tinham descoberto o Brasil.

Conhecer a história daquele grupo, naquele espaço, permitiu aos alunos redirecionarem o olhar, para perceber que não era justo que a terra fosse de outros que não dos indígenas. No entanto, como eram terras de mangue, improdutivas e desocupadas, passaram a ser quilombos, acolhendo os escravos negros fugitivos. Um dos alunos (aluno X) fez a seguinte reflexão: *No século XXI, existem formas de escapar do trabalho escravo, o que não ocorria no passado*, mostrando a sua compreensão sobre a condição do trabalho escravo vivido na região.

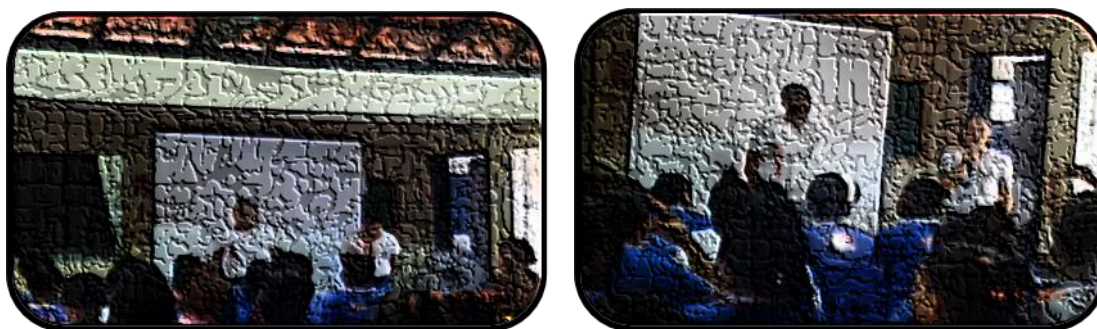


Figura 85– Alunos durante a coordenação de atividades do Seminário “ **Consciência Negra**”  
Rosania Amorim

Os alunos participaram ativamente das discussões sobre a ‘propriedade da terra’, para daí partirem para outras questões, estabelecendo nexos entre o ontem, o hoje e o amanhã.

Por exemplo, relativamente aos monumentos da história local, estabeleceram o nexo em redor do “Bueiro”: o que era antes uma chaminé de engenho, que nos remetia ao trabalho

escravo, hoje, a mesma construção passa a ter um outro significado, pois é um marco histórico que integra um espaço de lazer para a comunidade.

Perceberam também que, se no passado, a capoeira, tinha sido um meio de sobrevivência, hoje, é uma forma de exercício físico, uma atividade prazerosa para o cultivo do corpo e um incentivo à prática esportiva, estando também presente no espaço escolar.

Se no passado, o samba chula era chamado de ‘samba de caruru’, como informado pelo mestre Domingos Preto em entrevista, por ser realizado apenas nas festas dos Santos Cosme e Damião, Crispim e Crispiniano e Santa Bárbara, no presente, é uma expressão cultural da comunidade, que foi reconhecida como Patrimônio Imaterial, pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN. De fato, a aprovação pelo Conselho Consultivo do Patrimônio Cultural, do Registro do samba de roda do Recôncavo baiano ocorreu em 30 de setembro de 2004, tendo sido inscrito, em 05 de outubro de 2004, no Livro de Registro das Formas de Expressão, e declarado publicamente Patrimônio Cultural do Brasil e, em 25 de novembro de 2005, proclamado pela UNESCO como Obra-Prima do Patrimônio Oral e Imaterial da Humanidade, conforme registros no Dossiê do IPHAN (IPHAN, 2006).



## CAPÍTULO IX

### 9. ESPAÇO DE SUBJETIVIDADE



*Figura 86* - Estrada que liga a BA 422 à Comunidade de Santiago de Iguape e demais comunidades quilombolas.  
Foto: Rosania Amorim

Na caminhada que empreendi em termos de investigação, “[...] redescobri um mundo que é meu, mas que não pertence só a mim. Ele é parte de uma busca que todos nós devemos fazer para compreendermos quem somos” (RAMOS, 2019, p.12).

Como educadora que sou, cada relato que escutei daqueles estudantes e daquelas pessoas em concreto, que fazem parte daquela comunidade, ensinou-me muito mais sobre quem sou eu do que sobre quem eles são. Os sujeitos da pesquisa, os chamados atores de terreno, tiveram o condão de me mostrar que o caminho para a compreensão da minha (nossa) identidade está no encontro com as mais diversas histórias e pessoas. Está nos relatos que revelam um verdadeiro entendimento da importância do diálogo intercultural, principalmente no ambiente escolar, espaço que, por si só, possui uma verdadeira diversidade, característica da formação e da cultura do povo brasileiro.

Neste momento, a opção por um relato pessoal e subjetivo, tal como feito na introdução do projeto de pesquisa, para justificar a escolha do tema sobre a (re)construção de identidade, foco deste estudo, visa fornecer ao leitor mecanismos de relativização das

“certezas” e das “verdades” por mim descobertas, através do filtro da minha própria história de vida e da paixão que eu possa ter eventualmente colocado num registro que se espera científico e objetivo.

A minha história de vida tem muito a ver com a origem da minha família, e dos meus antepassados na ilha do Paty, uma ilha na região do Recôncavo da Bahia, tendo por isso encontrado muitas afinidades e semelhanças com a história desta comunidade, *locus* da minha pesquisa. Assemelha-se na musicalidade, no samba de roda, na dedicação aos santos cultuados como padroeiros, nas muitas atividades de subsistência (pesca, mariscagem, plantio, uso de ervas medicinais ...), e mesmo que já não persista hoje na ilha, acompanhei de perto, na infância, a feitura da farinha de mandioca, bem como do azeite de dendê, cujas práticas se assemelham às do espaço quilombola em estudo, com os mesmos rituais alegres de fazer a farinha, o beiju e o azeite de dendê.

Estas são algumas formas de luta para manter viva uma cultura e uma história de sobrevivência de um certo grupo étnico que existe, palpitante, mas que, por muito tempo, foi ignorada e mesmo desqualificada, porque tida como coisa de pobre, principalmente nos espaços escolares.

Ao longo desta minha caminhada, enquanto pesquisadora, junto aos estudantes, fui (re)descobrimdo e (re)significando o conceito de identidade, observando de perto um processo de construção de identidade promovida pela Escola, como parte de um processo mais amplo de ensino-aprendizagem em Escola Quilombola. Pude testemunhar que a valorização da história e da luta dos nossos antepassados nos ajuda a fortalecer, para prosseguir lutando, defendendo e preservando elementos significativos da nossa cultura ancestral.

Esta forma de luta representa um determinado trecho da ainda longa estrada a trilhar, sabendo dos obstáculos que irão surgir, mas que jamais nos devem bloquear, como empecilhos, para o avanço do passo seguinte, na busca de produção de conhecimento sobre a saga dos africanos na terra Brasil.

Esta é uma tarefa que se deve manter continuamente, fazendo parte do processo de vida de homens e mulheres negros(as): (Re)significar as múltiplas contribuições daqueles africanos à História e à Cultura brasileiras, por ser o que são hoje. É um longo processo que implica em (re)significar a história, (re)significar a educação, (re)significar a identidade, e (re)significar a visão que se tem de como seguir à busca permanente por novas conquistas.

Foram muitos os desafios por mim enfrentados, de entre os quais evidencio os seguintes: o desafio da idealização de uma certa educação escolar quilombola à busca de uma prática pedagógica que, materializada, constitui uma esperança na possibilidade de adaptação

do processo escolar para a construção de identidade quilombola de escolares; o desafio da compreensão do que é ser e reconhecer-se quilombola; e o desafio de, como estudante trabalhadora e sem direito a licença e a bolsa de estudos, ter de viajar semanalmente, não apenas nos dias de aulas das turmas observadas, mas também nos finais de semanas e feriados, para estar junto à comunidade fazendo as observações requeridas pelo trabalho a que me propus fazer.

Mesmo com todos os obstáculos encontrados, preciso de dizer que esta caminhada valeu a pena, e continuará valendo à pena, pois foram momentos de aprendizagem, de autoconhecimento, de reflexões e de produção de novos questionamentos. Foram muitas as descobertas sobre o que remanesce da história e da cultura dos ancestrais dos sujeitos que hoje constituem aquela comunidade e, por que não dizer, que se constituem como parte da minha própria história. Também foram muitas as reflexões, enquanto profissional de educação, sobre o meu papel e a possibilidade de:

- Melhor compreender as mudanças exigidas pela educação escolar quilombola;
- Possibilitar contextos favoráveis à aprendizagem significativa, à construção de conhecimentos para atender às necessidades do século XXI, num espaço intercultural, que é uma realidade ainda desconhecida por uma grande parte de educadores e, portanto, pouco trabalhada nas escolas;
- Compreender as diferentes fases no processo de (re)construção e (re)significação da identidade, não apenas do educando, mas do próprio educador, numa tentativa de permitir um novo olhar sobre as muitas contribuições dos africanos à História e à Cultura do Brasil de ontem e de hoje, apesar das adversidades enfrentadas, especialmente ao nível da escola básica com recurso a práticas pedagógicas pertinentes e em consonância à Lei 11.645/08 e demais Diretrizes sobre o processo de educação que atenda à diversidade étnica na escola.
- Procurar influir positivamente sobre as pessoas, que compõem o corpo docente e administrativo das escolas, que, por razões que variam muito, ainda insistem em desconsiderar a diversidade étnica nas unidades escolares.

Logo no primeiro dia de acompanhamento das aulas, observamos a classe a fazer a leitura de uma Carta que integra a apresentação das Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola, elaborada pelo Conselho de Educação do Estado da Bahia. Nesse documento, constavam orientações e normas, de natureza técnica, muito técnica, sendo óbvio

que não trazia grandes novidades sobre o que deveria ser um estudo sobre as origens, a história e a cultura de uma comunidade diferenciada. O grande desafio, para mim, naquele momento, e diante da realidade em questão, foi o seguinte: Como atuar sem que fosse apenas a reprodução na prática de palavras escritas por um autor que não vive a realidade, mas que prescreve o que fazer para aqueles que verdadeiramente são protagonistas da história e herdeiros e produtores da sua cultura.

A Carta gerou uma ampla discussão, despertando uma enorme curiosidade nos alunos. Tendo sido melhor analisada, estes chegaram à conclusão de que a Carta, mais do que motivadora, limitava as suas ações. Por isso decidiram que seriam eles a planejar ações em conformidade com as orientações, mas que poderiam também ir além do proposto no texto. Logo aí, o clima de discussão em torno da Carta pelos alunos aguçou em mim um desejo maior de compreender aquela realidade que lhes era própria, aos educandos, mas também para mim que, mesmo tendo vivido uma infância num ambiente repleto de história e significado a respeito dos meus antepassados, precisava de compreender como seria possível atuar, na prática pedagógica, respeitando e valorizando uma cultura que é própria da comunidade local, sem entrar em atrito com a cultura que é própria da escola, a cultura escolar.

O fio condutor deste texto, mesmo antes de apresentar a conclusão e as recomendações elaboradas a partir da experiência vivida *no lócus* da pesquisa, são alguns trechos retirados da carta já apresentada neste estudo.

Tendo a Carta sido o elemento desencadeador de todo o processo pedagógico que presenciei no *lócus* de pesquisa, ela merece alguma reflexão já à distância. Por um lado, o texto faz referência à sua base documental, e por outro, refere aspectos pedagógicos. A intenção, segundo a Carta, é de garantir aos estudantes o direito de apropriação dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção, de modo a contribuir para seu reconhecimento, valorização e continuidade. Também tem como objetivo que o currículo deva ser construído a partir dos valores e interesses das comunidades, com gestão escolar democrática, garantindo uma ampla participação da comunidade escolar e da comunidade quilombola.

No entanto, da referida Carta, não consta nenhuma frase sobre o ‘como fazer’. Não indica como o professor ou a escola, no seu todo, deve atuar para obter como resultado uma aprendizagem significativa para os educandos. Cabia, pois, única e exclusivamente ao professor encontrar esse caminho. Isto explica o fato de a professora, que desenvolveu a prática singular que acompanhamos, ter organizado, de forma autônoma, o projeto de estudo que foi cumprido pelos seus alunos. O resultado é que a sua proposta de trabalho se mostrou

exitosa e os estudantes que a executaram conseguiram ir além das orientações contidas na Carta.

Foi isso o que constatei, apesar de, nos contatos iniciais, e tendo como orientadores os autores consultados, eu, mulher negra, filha de pais nascidos no Recôncavo Baiano, de uma comunidade análoga, estando ali como pesquisadora, perguntei-me: Como tudo isto será possível? E assim começou a caminhada, desejosa de conhecer *in loco* o que era a educação escolar quilombola e como ela se desenvolvia numa comunidade reconhecida como remanescente de quilombo. Compreendi então que não seriam mais os teóricos falando, pois aí tratava-se, sim, de uma vivência prática de escolares orientados por uma professora-mediadora, explorando a própria realidade.

Também percebi que a tal Carta era portadora apenas das intenções e dos desejos de pessoas que, distantes daquela realidade, tinham idealizado como real uma educação para quilombolas. Apercebi-me então, ao longo da caminhada, que era muito mais do que a proposta contida na Carta, pois a riqueza da história da comunidade e das práticas de vida dos moradores daquele espaço e daqueles educandos fez extrapolar tudo aquilo que a carta poderia trazer como proposta.

O meu processo de conhecimento foi sendo desenvolvido a um ritmo natural acompanhando a construção e (re)significação de uma história, de práticas e saberes de um passado distante, mas do qual boa parte ainda se mantém viva na atualidade, apesar da globalização e das evoluções tecnológicas ocorridas na sociedade mais ampla e que também atingem, afetando aquelas pessoas.

Ao pesquisarem o seu espaço, os alunos perceberam que havia muito a ser conquistado, muito mais do que pensavam ao iniciarem o trabalho. As descobertas e formas de trabalhar destes estudantes podem servir de indicadores do como deve ser a educação escolar em espaços quilombolas, isto é, deve-se estudar tudo aquilo que seja deles, da comunidade, da região em que a escola está inserida. Os alunos questionaram, sugeriram, propuseram e trabalharam em função de um projeto de educação por eles entendido como a melhor maneira para conhecer o espaço físico e muito da cultura e dos usos e costumes e da identidade local do seu grupo comunitário e das suas próprias identidades como quilombolas.

Como pesquisadora, vi-me mergulhada num espaço de muitas informações, muito conhecimento, muito movimento e participação ativa dos escolares envolvidos em tarefas pedagógicas; vi-me mergulhada num espaço acolhedor e pleno de atividades, despertando assim, de forma bem mais intensa, o meu interesse e a minha curiosidade.

Foi uma caminhada com as pessoas, junto com os estudantes, a professora e os membros daquela comunidade, tendo eu sido testemunha de um processo enriquecedor de (re)descoberta e (re)significação, à medida em que ia observando aquelas práticas pedagógicas contextualizadas, que envolviam a todos muito significativamente, numa determinada escola quilombola.

Se esta investigação arrancou no primeiro dia, com a leitura de uma Carta, ponto de partida para diversas reflexões sobre a educação escolar quilombola, no último dia, foram também cartas que fecharam a minha participação na sala de aula: quatro cartas singelas redigidas pelos próprios alunos e lidos no nosso último encontro que aqui deixo registradas.

**Primeiro texto:**

*No dia em que você foi apresentada na sala, achamos que seria para apenas avaliar nosso comportamento e o mais engraçado é que todos se comportaram bem neste dia. Mas, como não se comportar bem? Cada passo que dávamos já era assunto de duas folhas [de anotações] para você, e todos diziam: “Meu Deus, Rosania escreve demais”.*

*Mas enfim, todos os momentos que passamos juntos, são motivos pra dizer que agora você faz parte da nossa vida, da nossa família, a família CEET.*

*Espero que você tenha tido só momentos bons conosco, pois se tiveram ruins, hoje, em forma de lembranças, eles se tornaram bons.*

*Espero também que sua missão aqui esteja concluída com sucesso, e esperamos ter ajudado você. Não sei se estou certo, mas acredito que convivendo com a gente, você se sentiu adolescente de novo, e que voltou a estudar no ensino médio.*

*Você estava presente e ausente ao mesmo tempo. Se estava ausente, era para não nos incomodar, se estava presente era para nos ajudar.*

*Eu quero agradecer por nossa comunidade ter sido estudada por você e por ter nos acompanhado sempre nas aulas de Filosofia.*

Alunos EEET

**Segundo texto:**

*Rosania (04.12.2017)*

*Bom, através desta carta, venho expressar a importância que você tem para mim, no início não entendia o que você fazia, e tal, mas o tempo foi passando e nós acabamos acostumando com a presença de você, com o passar dos dias pudemos aprender*

*muitas coisas e tudo isso foi com a participação de você. Sou muito grata, pois agora tenho mais uma amiga, mesmo que agora você vá, mas já fez parte da minha história e ficará guardada na minha lembrança.*

*Que por onde você passe, todos percebam o brilho que tem em você e que Deus ilumine seu caminho, e que toda felicidade guie você até o sucesso, que cada dia você possa compartilhar com mais pessoas o aprendizado e esse sorriso lindo que você tem. Beijos e muita sorte.*

*Obrigada por tudo!*

### **Terceiro texto:**

*Rosania (04.12.2017)*

*Escrever para uma pessoa que não se tem tanta afinidade e intimidade é difícil, mas isso não é o que aconteceu com a gente. Você chegou e mostrou que não era perfeccionista, a mandona, que só queria saber sobre nós e ir embora, pelo contrário, se mostrou uma amiga que sorria para cada graça nossa e (principalmente minha); espero que conhecer nossa história e nossas vidas tenha sido de grande valor para você, porque para nós foi de bom grado ter uma atividade de campo com pessoas incríveis. Enfim, que sua vida seja assim alegre como você e próspera. Valeu!*

*# Doutora!*

### **Quarto texto:**

*Agradecer-te pelos bons momentos ao nosso lado;*

*Pela ajuda e acompanhamento nas pesquisas de campo;*

*Quero que tenha/guarde nossas lembranças junt@s.*

*Gratidão!*

*Com você aprendi +, desejo muita riqueza e empoderamento nos estudos.*

Como são igualmente produções dos estudantes, optei por inserir estes textos, pois eles também dão o tom de acolhimento, aceitação e validação da minha presença, como pessoa, além de investigadora. Os alunos expressaram em quatro textos as suas impressões, os seus sentimentos e as suas emoções, entendendo-os eu como uma forma genuína de agradecimento.



*Figura 87 – Produções dos alunos oferecidas à pesquisadora Rosania Amorim*

Além dos textos, destaco também a simpatia destes estudantes, ao me brindarem com artefatos produzidas pelos próprios, como um quadro com a imagem de uma mulher negra com turbante, uma boneca negra e outra boneca branca – figura 87 -, refletindo a diversidade que constitui a comunidade.

Junto estes elementos neste espaço de reflexão pessoal, onde me sinto legitimada a dar espaço à intersubjetividade que esteve sempre presente ao longo desta caminhada, qual expressão de amizade, afinal o maior e melhor resultado significativo.

## À GUIA DE CONCLUSÃO

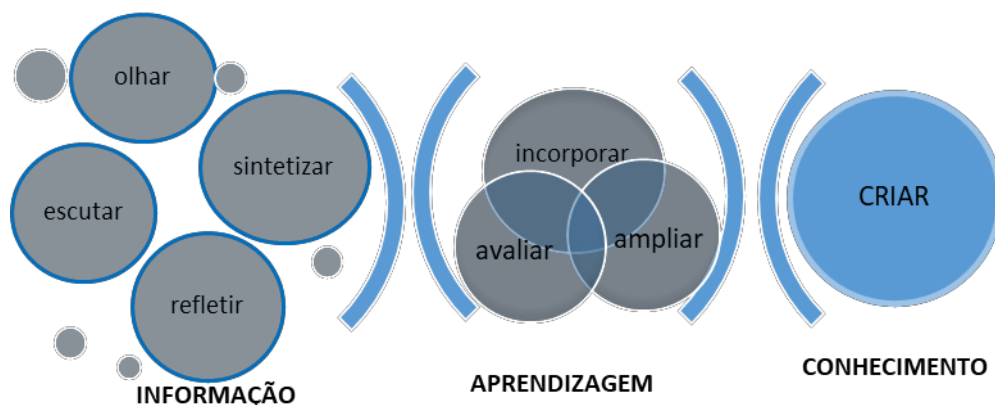


Figura 88– Percurso de investigação

Ao longo do percurso de investigação, trabalhamos alguns conceitos recorrendo a autores cujas ideias e propostas iam sendo entrelaçados entre si com as pretensões da pesquisa e com as informações obtidas da comunidade, o que nos permitiu uma melhor compreensão do objeto em estudo e dos resultados a que chegamos, tendo como orientador o objetivo geral que era investigar se o processo pedagógico na escola da comunidade quilombola de Santiago do Iguape propiciava aprendizagem significativa que contribuisse para a (re)construção da identidade quilombola dos escolares daquela comunidade e se aquela prática pedagógica poderia ser considerada uma inovação pedagógica.

A investigação seguiu um processo que teve o seu início com a Informação recolhida, onde foi preciso olhar, escutar, refletir e sintetizar, passando pela Aprendizagem, em que foi necessário incorporar, avaliar e ampliar a Informação recolhida, até chegar à construção do Conhecimento que se materializa com estas considerações finais. A Figura 87 tenta de algum modo ilustrar o meu percurso como investigadora.

À medida em que o estudo se desenvolvia, a própria comunidade foi se mostrando plural e extremamente rica no ser e no fazer cotidiano. Por sua vez, a escola ia considerando, no seu currículo, esta pluralidade como fundamental para o processo singular de ensino e de aprendizagem em curso, incluindo vários aspectos daquela realidade: a memória dos mais velhos onde estão guardadas as informações mais antigas dos muitos elementos da história e

da cultura, a consciência da ancestralidade, os valores, o conhecimento sobre espaços naturais e construídos, sobre práticas ancestrais de subsistência, sobre crenças, ações de cura, de como viver e conviver naquele espaço e da luta pela terra.

Tudo isso coletado pelos próprios estudantes, pois o objetivo era ser aproveitado pela proposta de (re)construção da identidade quilombola dos educandos, processo que foi muito além do que determinam os documentos sobre a educação escolar quilombola, pois estes documentos tratam a cultura quilombola como uma cultura única, mas, naquele espaço, sabemos que ela é específica e se mostra marcada pela interculturalidade, uma vez que, ao longo dos anos, desde a chegada dos negros trazidos de muitos e variados espaços do continente africano, vêm-se entrecruzando muitos saberes e muitas práticas de subsistências, crenças, valores, modos de sobreviver e de viver.

Referimo-nos ao entrecruzamento próprio da convivência entre culturas indígenas e europeias e aquelas de origem africana que, alguns desde tempos imemoriais, têm vivido naquele espaço e se têm interinfluenciado, inclusive, no que diz respeito ao próprio entrecruzamento de várias culturas africanas, pois os grupos de africanos trazidos para o Brasil, como já o afirmamos atrás, vieram de vários espaços, sendo assim portadores de diferentes culturas africanas.

Considerando a cultura brasileira atual, há de se pontuar que, além dos indígenas, os negros africanos e os portugueses, após o fim da escravatura, para alguns locais do Brasil, vieram outros diferentes povos (europeus e asiáticos), contribuindo portanto, também, para as muitas trocas entre culturas e para a formação da cultura brasileira atual.

### **Respondendo às questões iniciais**

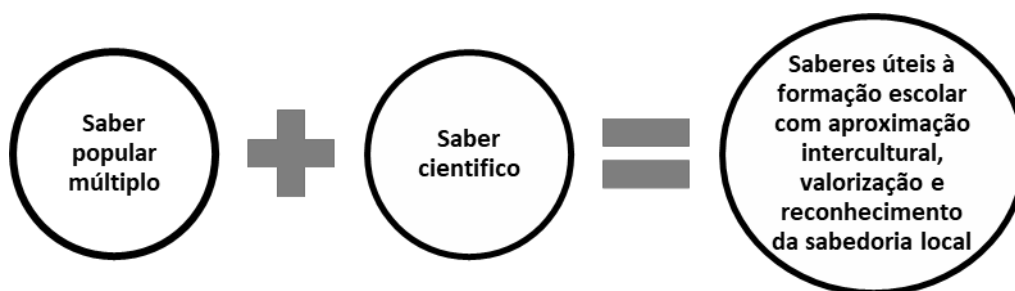
Chegados à última fase do processo de investigação, o da produção de conhecimento, é altura para, com base na fundamentação teórica e na nossa imersão no terreno dessa comunidade específica onde desenvolvemos o trabalho empírico, dar resposta às questões específicas que nos orientaram desde o início desta caminhada, isto é, responder se o processo pedagógico na educação escolar quilombola desenvolvida na Comunidade de Santiago do Iguape (BA/Brasil) [...]

- a. [...] promovia aproximação intercultural entre o saber popular e o saber escolar?
- b. [...] possibilitava a (re)construção da identidade quilombola pelos estudantes?

- c. [...] promovia uma aprendizagem significativa?
- d. [...] poderia ser considerada uma inovação pedagógica?

Encontramos para cada um dos questionamentos da pesquisa as seguintes respostas que consideramos como conclusivas nesta etapa do trabalho realizado.

**a. Sim, promoveu aproximação intercultural entre o saber popular e o saber escolar.**



*Figura 89– Resposta 1*

Observamos uma escola se reinventando e buscando sua identidade quilombola construída em situação intercultural, aproveitando para tanto as muitas informações buscadas na própria comunidade pelos estudantes orientados pela escola, que assim promovia para seus alunos ações e aprendizagens contextualizadas e relevantes, incluindo a comunidade em sua dinâmica, a fim de lhes possibilitar uma aprendizagem que aqui referimos como significativa, pois ao que aprenderam foi possível conferir sentido.

O suporte necessário para que se evidenciasse a interculturalidade tão presente na comunidade foi o diálogo constante entre estes dois saberes: o saber popular e o saber escolar. A escola, espaço reconhecido como próprio do conhecimento científico, mostrou ser possível desconstruir a ideia de que o senso comum, considerado o ‘conhecimento do dia a dia’, não pode estar na escola, mas, neste processo pedagógico que acompanhamos, o saber popular foi fundamental para que os educandos pudessem compreender a história, a cultura múltipla daquele espaço onde vivem, seu significado e sua importância para a história e a construção da identidade local, da Bahia e do Brasil.

O conhecimento popular esteve em igualdade de importância com o conhecimento escolar e foi utilizado pela escola sem supervalorização ou subestimação deste em detrimento do conhecimento científico.

Assim, compreendemos que houve uma estreita relação entre os saberes, ou seja, os alunos conseguiram estabelecer relação entre o saber popular, rico, múltiplo, herdado de africanos, indígenas e portugueses e o saber científico, o que lhes permitiu (re)significar o que sabiam porque vivido, experienciado, havendo então um diálogo entre os saberes, o que enriqueceu singularmente aquele processo pedagógico.

**b.Sim, possibilitou a (re)construção da identidade Quilombola.**



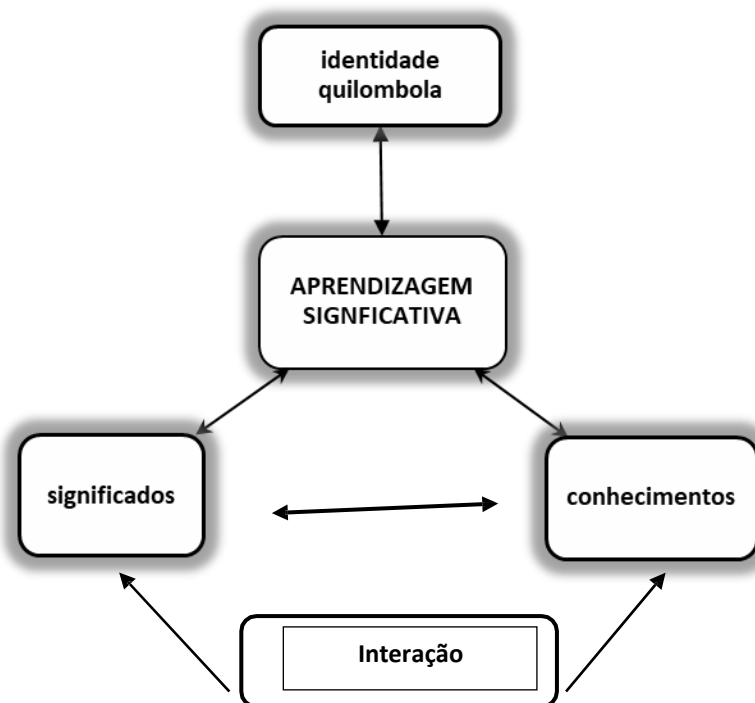
*Figura 90- Resposta 2*

Concluimos também que Quilombola é uma identidade em construção como qualquer outra forma de identidade, portanto o fenômeno é de ‘construção de identidade’ também para aqueles descendentes de negros que construíram e habitaram antigos quilombos. Isto é, houve, no passado, uma identidade de “negro de quilombo”.

Mas apesar de aqueles sujeitos já não existirem, os seus descendentes (os quilombolas) permaneceram naqueles espaços (antigos quilombos), herdando e (re)significando uma certa cultura que se altera, mas que mantém sua essência.

Ora, estes alunos, os sujeitos atuais, assim como outros daquele espaço, estão gradativamente tomando consciência de que são eles os próprios construtores de sua “identidade quilombola”, dando atenção especial ao conhecimento dessa cultura e da sua história, conscientes da importância deles próprios nesta construção.

**c.Sim, promoveu uma aprendizagem significativa.**



*Figura 91– Resposta 3*

Houve, durante todo o processo escolar, interação entre os grupos-classe observados e a comunidade de dentro e de fora da escola. As atividades realizadas requeriam esta interação. Tudo o que foi construído no espaço escolar teve a participação direta da comunidade, que passava aos escolares as informações necessárias, o conhecimento visto como popular e que, como pontuado, não estavam registrados nos livros.

Os estudantes iam coletando, organizando e conferindo sentido às informações, isto é, construindo o seu conhecimento sobre usos, costumes, crenças e processos, ao mesmo tempo que também iam (re)significando a história do seu grupo comunitário e da região do seu entorno, estruturando seus estudos e aprofundando seus conhecimentos sobre os mesmos. E, assim, iam melhor conhecendo e compreendendo a história e a dinâmica da comunidade e, coletando informações, dando um maior significado às características do seu grupo comunitário, ao que têm como marcas e marcos, o que lhes foi, gradativamente, permitindo entender como eram e porque eram quilombolas.

Os alunos iam, como afirma Marco Antonio Moreira (2011, p. 25), como sujeitos que aprendem, se dispendo “[...] a relacionar (diferenciando e integrando) interativamente os

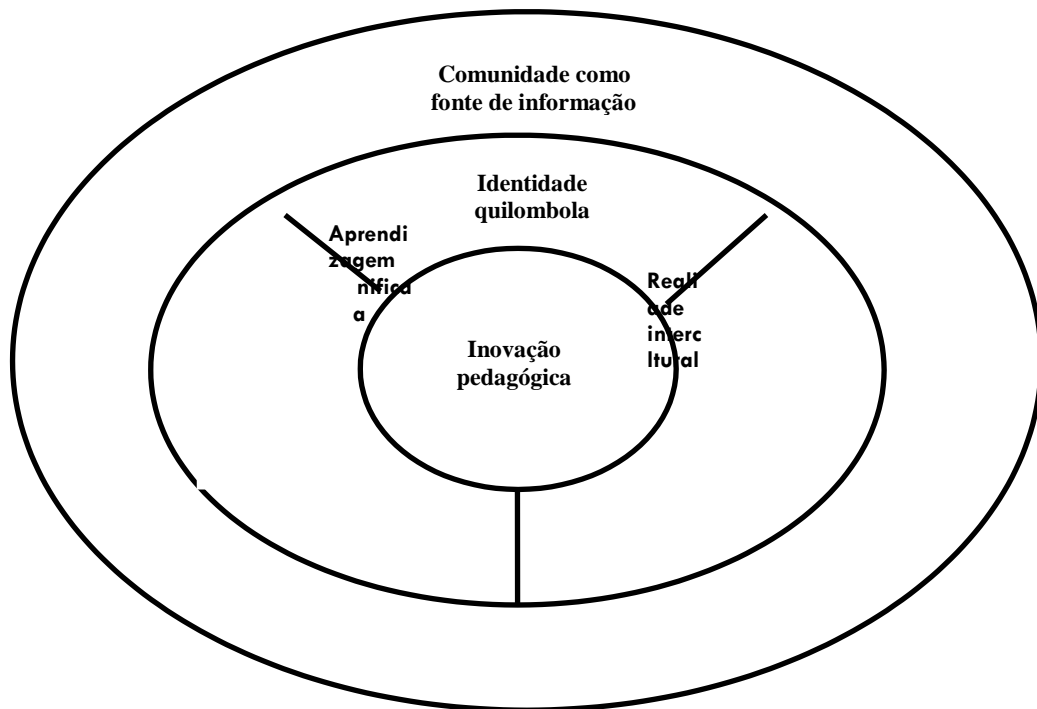
novos conhecimentos à sua estrutura cognitiva prévia, modificando-a, enriquecendo-a, elaborando-as e dando significados a esses conhecimentos”. Eles assumiam, com responsabilidade e autonomia, as tarefas que lhes eram apresentadas, realizando-as de forma independente.

Assim, a ampliação do conhecimento foi possível, porque os educandos foram capazes de apreender, conferindo sentido às informações colhidas das mais variadas formas e provenientes de diferentes pessoas e de alguns elementos da sua realidade. É importante enfatizar que o material a ser aprendido, como afirma Marco Antonio Moreira (2011, p.25), “[...] só pode ser *potencialmente significativo, não significativo*: Não existe livro significativo, nem aula significativa, nem problema significativo, pois o significado [é] conferido pelas pessoas, não [está] nos materiais”.

O trabalho dos escolares esteve contextualizado, versando sobre as condições de vida naquela sociedade, portanto contribuindo para que a aprendizagem pudesse ser significativa, pois levava em consideração o contexto histórico, cultural, social e econômico em que os educandos estavam inseridos. Não era ensinado aos estudantes o como fazer, mas acima de tudo, os alunos eram estimulados a pensar, a extrapolar limites e conferir sentido às informações obtidas por eles e assim construindo e/ou ampliando conhecimento.

#### **d.Sim, esta foi uma inovação pedagógica.**

A inovação pedagógica exige ruptura com a prática pedagógica tradicional, a fim de criar uma certa situação que propicia o máximo de aprendizagem com o mínimo de ensino. É necessário compreender que, conforme abordado na revisão da literatura, a inovação pedagógica [...], “[...] consiste na criação de contextos de aprendizagem [...]” (FINO, 2008, p. 277); “[...] é sempre uma opção individual e local” (FINO, 2008, p. 279), “[...] comprometidos com o futuro, com as rupturas paradigmáticas” (SOUSA e FINO, 2007, p. 08); antecipando [...] “no presente o futuro que se desconhece” (SOUSA e FINO, 2007, p. 13).



*Figura 92 – Resposta 4*

Houve, de fato, nitidamente a criação de situações que compuseram um novo contexto de aprendizagem, reunindo a escola e o espaço comunitário, tendo esta sido uma opção individual e local da professora-mediadora, que revelou comprometimento com o futuro, com ruptura paradigmática, antecipando no presente o futuro que se desconhece, pois se trata de uma comunidade quilombola recém reconhecida oficialmente e que requer educação escolar quilombola que contribua à construção de identidade própria de cidadãos “brasileiros, baianos e quilombolas”.

Sendo a “[...] otimização, facilitação, promoção de aprendizagem possível de ser construída como aprendizagem que tenha significado para o aprendiz [...]”, conforme a teoria de David Ausubel, as práticas pedagógicas devem estar em consonância com a realidade do aprendiz e propiciar que as informações da escola, os estudos escolares se ancorem nos conhecimentos trazidos pelo aluno.

Considerando este estudo, concluímos que houve quebra de paradigma para que se pudesse, com propriedade, entender as peculiaridades e as necessidades da comunidade quilombola, com desafio ao currículo escolar de forma a que atendesse especificamente à educação quilombola daquele espaço, levando em consideração a sua história e a sua cultura.

A programação da disciplina curricular, sob a responsabilidade da professora-mediadora, cujas classes serviram a este estudo, foi bastante alterada, pois fez-se uso de conteúdos, ainda não sistematizados nos livros didáticos disponíveis, que se referem à história e à cultura, considerando, pois, aspectos característicos locais e regionais, marcas da cultura ancestral que permaneceram, oferecendo possibilidades de sobrevivência e convivência naquele ambiente e para aquele grupo do qual fazem parte os escolares quilombolas.

Como referido sobre tais assuntos, muito pouco está registrado nos livros ou quando está, não condiz significativamente com a realidade, pois esses conteúdos foram registrados por pesquisadores de forma muito geral, sem a especificidade requerida. Assim, os escolares coletaram, organizaram e conferiram sentido às muitas informações oferecidas pelo seu próprio espaço quilombola, recorrendo, pois, a técnicas de história oral. Foram protagonistas da sua aprendizagem.

Considerada a prática pedagógica observada, analisada, e aqui relatada, podemos afirmar que esta foi uma prática inovadora, posta em curso, em prol da (re)construção de identidade quilombola por escolares.

### **Conclusões sobre o trabalho de investigação**

Concluimos que esta escola, em particular, propiciou a construção do conhecimento científico, revelando-se ao mesmo tempo como espaço que pode e deve contribuir para desconstruir a ideia de que o senso comum, vulgarmente considerado como o ‘conhecimento do dia a dia’, não tinha lugar na escola. Provou-se que conciliação entre os dois tipos de saberes foi fundamental para que os educandos orientados pela escola pudessem compreender a sua história e cultura múltipla da sua comunidade, os seus signos e significados e a importância destas aprendizagens para a construção da identidade local, da Bahia e do Brasil.

Considerados os processos de ensino e aprendizagem observados, analisados e aqui relatados, podemos afirmar que a prática pedagógica observada foi inovadora, pois os educandos revelaram terem alcançado uma aprendizagem considerada significativa, pelo fato de o trabalho escolar ter propiciado aos alunos apreenderem informações colhidas das mais variadas formas e de diferentes pessoas da comunidade, além de construírem ou ampliarem

conhecimento já existente, a partir dessas informações, transformando-as em conhecimento, ao conferir-lhes sentido.

Os processos pedagógicos promoveram uma educação intercultural, ancorada em aprendizagem contextualizada e, por isso, significativa. Tratou-se de uma prática pedagógica singular, pois tinha em vista aprendizagens que contribuíssem à constituição da identidade quilombola por escolares. Houve aproximação entre o saber escolar e o saber popular próprio daquele espaço comunitário. Essa aproximação entre tais conhecimentos precisa e tem de acontecer, pois quando acontece, propicia aprendizagem significativa, porque está contextualizada. O espaço da comunidade foi também um espaço de aprendizagem tendo o conhecimento trazido da comunidade sido reconhecido e validado na escola.

Segundo os autores consultados, os relatos de experiências inovadoras revelam iniciativas individuais, que nem sempre atingem todo o coletivo, mas que trazendo transformações para os educandos ou classe onde ocorrem, repercutem em toda a escola, uma vez que os outros educandos passam a exigir a mudança dos demais envolvidos diretamente no processo de ensino-aprendizagem. Existe uma inversão de papéis na cobrança de novas ações e atitudes, pois são determinados pelo interesse dos jovens.

### **Conclusões de escopo mais alargado**

É urgente, por isso tudo, o aprofundamento das discussões, nas escolas quilombolas ou não, entre educadores e outros que, mesmo indiretamente, são responsáveis pelo processo de aprendizagem. Referimo-nos à educação intercultural e à (re)construção de identidades de educandos, sejam eles quilombolas ou não. Isto porque a escola, hoje, tem, também, como um dos seus objetivos fundamentais, contribuir à construção de identidade dos seus educandos, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 4/2010).

Consideramos que uma das estratégias para facilitar e agilizar esta aprendizagem e ensinagem passa por conscientizar cada um sobre o papel que exerce na sociedade e sobre a importância de cada um dos povos que contribuíram e contribuem para a formação do povo brasileiro. Podemos sintetizar o que é necessário como “[...] Ganhar auto-estima, ter coragem,

compartilhar poderes e informações [...], pois é também disso que se trata: empoderar-se [...] (RAMOS, 2017).

Consideramos também que a educação escolar quilombola deve ter como base o fazer cotidiano da respectiva comunidade, e considerando o que está a ocorrer no seu entorno, próximo e universal, usando, (re)construindo, (re)significando saberes, suas práticas e usos que permitiram e permitem às gerações viver, sobreviver e conviver, servindo como material de aprendizagem para a educação escolar, aproximando saberes, tidos como populares, dos saberes escolares. Quando estas duas categorias de saberes se entrecruzam positivamente, no dia a dia do espaço escolar, reverte apenas em benefício do aprendiz, em termos de ampliação, consolidação e validação de aprendizagens prévias, conferindo-lhes significado aos estudantes.

É imperativo também afirmar que sabemos que as políticas públicas em defesa dos povos negro e indígena fortaleceram e incentivaram o surgimento de muitas e interessantes práticas sociais e pedagógicas, mas estas políticas expressas em leis, por si só, não conseguem prever nem nominar a riqueza de usos, costumes, cultura, crenças, dinâmica, valores e formas de ser e estar no mundo de cada uma destas comunidades ditas tradicionais, nem das diferentes e peculiares histórias de cada uma delas, construídas ao longo de séculos. Estas histórias, que vão desde a situação dos aldeamentos denominados quilombos, que evoluíram ao que são hoje as comunidades quilombolas, devem ser conhecidas pelos escolares, para que estejam prontos a valorizar o que receberam como legado de seus antepassados, que resistiram e reagiram ao processo de escravização, e cujos descendentes integram neste momento a população do Recôncavo baiano, com muita da sua cultura sendo partilhada com outros grupos.

Parafraseando Chimamanda Ngozi Adichie (2019, p.26), todas essas histórias fazem aqueles escolares serem quem eles são, mas insistir apenas nas histórias negativas é simplificar a sua experiência e não olhar para as muitas outras histórias que formaram cada um deles.

Para os estudantes da Educação Escolar Quilombola, as suas histórias permanecem guardadas de muitas formas: na memória dos mais velhos, nos seus monumentos, no seu jeito de ser e viver e que tem início com a história daqueles que atravessaram o Atlântico e que tomaram parte na construção do país que hoje é dos seus descendentes, ou seja, desses estudantes. É uma história de luta e de busca de igualdade de direitos, de oportunidades, de respeito e de reconhecimento vivida por um grupo de pessoas com a sua história, a sua cultura

e a exigência de equidade de tratamento social que inclui uma educação específica que ainda precisa de ser (re)conhecida, (re)vista, (re)significada, (re)orientada.

Muito da história e da cultura dos grupos de africanos negros trazidos para o Brasil foi destruída, perdendo-se assim parte significativa das suas identidades, a começar pelos nomes de família, como também das línguas de origem e das crenças religiosas, elementos fundantes da construção de uma identidade. “[...] precisamos ter nossos registros, principalmente porque nossa cultura é muito oral e foi desprezada por décadas e mais décadas pelos que escrevem oficialmente a história” (RAMOS, 2019, p.64).

Uma vez que a identidade é reconhecida como um processo que se encontra em constante mudança, tal possibilita uma permanente (re)construção da identidade, quando novos conhecimentos são incorporados, como nos acontece a nós, que vivemos numa sociedade plural e global. Entendendo que esse processo de construção de identidade é cotidiano e pode ser (re)significado, cabe à escola, hoje, reconhecida em lei, a responsabilidade na construção da identidade do educando. É necessário, portanto, que se tenha um olhar mais atento para o currículo, considerando esta responsabilidade no processo de formação da escola básica.

Sabemos que, inicialmente, é provável que alguns alunos se reconheçam como quilombolas, enquanto outros se recusam a aceitar-se como tal, levados por diferentes trajetos de vida. São desafios que a Educação Escolar Quilombola tem de enfrentar, que estão ligados ao Currículo e ao papel do conhecimento popular, da comunidade.

\*\*\*\*\*

Das leituras efetuadas, patentes na fundamentação teórica, na Parte I, e no estudo empírico realizado, que acompanhamos de perto, relatado na Parte II, consideramos o seguinte:

É preciso dar uma maior atenção aos processos pedagógicos de forma a possibilitar a **(re)construção** de identidade de jovens escolares, o que requer planejamento de ações contextualizadas, considerando a realidade local, não cabendo, pois apenas um olhar geral ou folclórico sobre a história e a cultura dos povos negros ou de povos indígenas e seus descendentes, que fizeram e fazem parte da comunidade onde está inserida a escola. Isto

porque são necessárias ações que considerem a realidade dos estudantes, com atenção ao individual e ao coletivo, analisando a parte e o todo, a fim de que esta ‘parte’ se encontre no ‘todo’; e que o ‘coletivo’ fortaleça o ‘individual’; que o olhar que se tem sobre o ‘nós’ oriente o olhar para o ‘eu’, de forma positiva.

Tal exige, também, **(re)direcionar** o fazer pedagógico para se atuar no espaço escolar e social, usando como complementares ambos os espaços, sendo esta uma necessidade urgente para que não apenas o educador, mas também os educandos possam descobrir e trilhar novos caminhos para além do espaço escolar na sua formação em direção ao futuro, para que possa participar positivamente da construção de um mundo melhor do que aquele que lhe está sendo oferecido na atualidade.

Assim, faz-se imprescindível **(re)conhecer** a comunidade como espaço integrante do processo educativo, direcionando o olhar para a história vivida pelos antepassados que a construíram como etapa anterior a que está sendo construída pelas gerações atuais, considerando os seus muitos elementos constitutivos: seus espaços naturais e aqueles construídos, pois é importante conhecer o que cada elemento significa.

É preciso também **(re)pensar** a relação entre a escola e a comunidade, dando centralidade aos hábitos e costumes da comunidade; as suas culturas de subsistência, isto é, ao ser e fazer nesses espaços, como elementos valiosos, fortalecedores e necessários para a manutenção e preservação dos saberes ancestrais como complementares ou validadores dos saberes atuais, inclusive os saberes escolares desejados pela sociedade mais ampla, com respeito, com atenção e com orgulho das atividades desenvolvidas pelos ancestrais e preservados por serem úteis até hoje.

É preciso preparar os jovens desses espaços singulares e ainda carentes de tratamento equânime quanto aos seus direitos para **(re)agirem** diante da sua invisibilidade como sujeitos de direitos, não aceitando os estereótipos criados, e que alimentam a intolerância do olhar daqueles que desconhecem ou não aceitam a diversidade com igualdade de direitos para todos os cidadãos. Desconstruir os preconceitos e não aceitar a discriminação, desconstruindo conceitos e paradigmas desabonadores, sem sentido. Entender que todos têm direito à sua identidade e a uma educação com aprendizagens que propiciem esta construção de identidade própria, singular, o que requer informações e construção de conhecimentos que propiciem ao indivíduo articular as diferentes culturas que compõem a essência do seu grupo e a sua própria forma de ser e de se relacionar com o mundo mais próximo e o mais amplo.

Portanto, é necessário, **(re)organizar** o currículo para que contemple, com centralidade, a realidade dos educandos, a fim de que, na educação escolar, a história e a cultura das comunidades tradicionais e, de entre estas, as quilombolas, sejam trabalhadas na escola, para que os saberes escolares e os saberes do grupo comunitário se articulem no seu significado, de forma a valorizá-los. Destaque-se que a educação escolar quilombola precisa de um currículo que respeite a diversidade cultural do grupo e a sua identidade e a sua história, pois os estudantes a ele pertencem.

Isto permitirá **(re)escrever** a história dos seus e nossos antepassados, reescrevendo a própria História, pois há parte da história dos quilombolas que não está contemplada nos livros ou, se está, não aparece de forma justa. Portanto, ela necessita de ser reescrita hoje, a partir do que se possa colher das pessoas e de outros informantes de cada espaço. São informações preciosas para a (re)construção da história do grupo.

Isto implica em recuperar e, talvez, **(re)considerar** a herança cultural dos povos que habitam as terras, hoje reconhecidas como comunidades tradicionais e, entre estas, os quilombolas, cujos antepassados lutaram contra o regime escravocrata entre o século XV e XIX, no Brasil, e que os seus descendentes, decorridos séculos, ainda lutam pelos seus direitos, de entre os quais, o direito ao espaço da comunidade.

Isto oportunizará aos escolares e aos demais envolvidos no processo de educação **(re)viver** a própria história, que remete a um passado que ao mesmo tempo que incomoda, também conforta e enriquece, pois traz grandes conhecimentos, que servem para fortalecer o sentimento de pertencimento e que entram na (re)construção da identidade, **(re)afirmando** a própria história, o sentido de territorialidade, como parte significativa para a construção do pertencimento.

Faz-se necessário, por isso, **(re)adaptar** a escola às exigências da atualidade para atender aos interesses e às necessidades dos educandos e à realidade mais próxima, cuidando da aprendizagem e do desenvolvimento biológico, psicológico e sócio emocional dos escolares.

É preciso, pois, **(re)inventar** caminhos que direcionem o fazer pedagógico para o desenvolvimento de uma aprendizagem que seja sempre significativa, que contemple, de forma dinâmica, a realidade em que os educandos estão inseridos.

O que implica em pesquisar e **(re)descobrir**, (re)adaptando, criando, buscando e adotando procedimentos didáticos e pedagógicos que possibilitem uma educação que se oriente por um currículo de perspectiva, que respeite as diferenças e a singularidade do outro,

que respeite as diferentes culturas que contribuíram para a formação identitária de cada comunidade, reconhecendo os valores históricos e sociais que nelas existem, rompendo, assim, barreiras que, ao longo de séculos foram sendo construídas para excluir, para negar importância e direitos, atingindo o próprio espaço escolar, dificultando uma relação de harmonia entre os vários grupos que caracterizam a diversidade da população de cada escola.

O que requer **(re)descobrir** práticas pedagógicas inovadoras para as diferentes escolas nas mais diversas comunidades quilombolas, indígenas e outras comunidades tradicionais ou outra qualquer e divulgá-las para que o processo de educação escolar seja eficaz e contribua para uma melhor qualidade de vida biopsicossocial de cada cidadão e de cada grupo comunitário.

A Educação Escolar Quilombola e a Educação Intercultural permanecem ainda como desafios a serem atendidos, pois há ainda muito a fazer e a estudar nesta área, apesar de estarmos no século XXI e reconhecendo as diversas conquistas já realizadas do povo negro, em geral. Por esta razão, consideramos que esta pesquisa não esgota o tema nem as questões consideradas como norteadores deste trabalho, sendo apenas uma etapa de estudos, talvez um ponto de partida para novas reflexões, contestações ou outras conclusões, complementares ao estudo aqui apresentado.

## RECOMENDAÇÕES PARA ESTUDOS FUTUROS

Os esforços empreendidos nesta pesquisa permitiram que fossem estudados alguns aspectos que podem ser relevantes para a educação quilombola e também para outros grupos de escolares: a construção da identidade e o engajamento dos estudantes no seu processo de aprendizagem significativa, que se ancora em aprendizagens anteriormente alcançadas, mesmo as de senso comum trazidas da vivência da sua realidade.

Em termos de Recomendações para futuras investigações, trago aqui dois autores, portadores de uma visão mais ampla sobre a construção da **Identidade**, que pode interessar os estudiosos da Educação Escolar Quilombola.

Chimamanda Ngozi Adichie, nigeriana, transformou uma palestra proferida no TED Talk, em 2009, num livro cujo título é ‘O perigo de uma história única’. Num relato pessoal, a autora revela o seu processo de (re)conhecimento de identidade como nigeriana, levando os leitores a compreender melhor o processo da interculturalidade, pela importância que ela atribui à escuta das mais diversas histórias para melhor compreendermos quem somos. Segundo a autora, o nosso autoconhecimento é construído a partir dos relatos que escutamos, principalmente na infância, que depois terá de se confrontar com outras histórias diferentes da sua, quando entra no mundo escolar.

Mesmo quando a escola propõe a construção de um mesmo currículo interessado na construção da identidade negra, baseada numa história única, constante dos livros didáticos, corre-se o risco de se criar de fato uma história única, em que se mostra um “[...] povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna” (ADICHIE, 2019, p.22). Precisamos, como educadores, ler não apenas as histórias contadas pelos mais diferentes estudiosos, mas principalmente, ouvir os relatos dos diferentes povos envolvidos, das diferentes comunidades, principalmente, quando a temática se refere à construção de identidade, pois “[...] a história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história” (ADICHIE, 2019, p.26).

Por outro lado,

É impossível falar sobre a história única sem falar sobre poder. Existe uma palavra em igbo na qual sempre penso quando considero as estruturas de poder no mundo: *nkali*. É um substantivo que, em tradução livre, quer dizer “ser maior do que o outro”. Assim como o mundo econômico e político, as histórias também são definidas pelo princípio de *nkali*: como elas são contadas, quem as conta, quando

são contadas, quantas são contadas depende muito de poder.

O poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva. [...] (ADICHIE, 2019, p.22-23).

Esta autora inspira-me nas seguintes recomendações para trabalhos futuros com muito potencial e interesse para o desenvolvimento da Educação Escolar Quilombola:

Investigar se existe uma história única na formação da identidade negra nas escolas brasileiras;

Relacionar o currículo e o poder na formação da identidade negra nas escolas brasileiras.

\*\*\*\*\*

Outro autor que pode inspirar outras investigações é Lázaro Ramos, com o seu livro ‘Na minha pele’, lançado em 2017, cuja leitura vem sendo feita por um grande público, inclusive, em escolas públicas e da rede privada, oportunizando aos escolares e aos seus professores refletirem sobre o (re)conhecimento e a (re)construção da identidade negra, também.

Lázaro Ramos, ator, diretor, apresentador, dublador, e cineasta, escreve não só livros infantis como outros que podem interessar ao público em geral, pois como cidadão interventivo, parte da sua experiência de vida como negro, para analisar diversos aspectos da sua existência, enquanto baiano, nascido em Salvador, e de família originária no Recôncavo Baiano. Ao relatar uma das suas primeiras impressões numa turnê com o seu grupo de teatro, conta como se sentiu ‘diferente’:

[...] Com a turnê, **comecei a frequentar novos ambientes**. Quase sempre, **percebia que eu era o único negro dentro de um bar ou de um restaurante**. Assim como no colégio eu era exceção. **Isso passou a me incomodar**, mas eu não fazia comentários com o resto da turma [...] **Eu apenas prestava atenção ao meu redor**. A pior coisa seria passar a imagem de perseguido [...] (RAMOS, 2017, p. 57)

Apesar desta sensação de desconforto por ser o ‘diferente’ nos espaços frequentados, Lázaro Ramos não reclama, apenas relata e questiona, sem se vitimizar, nem se colocar como

o ‘guerreiro’, ou o ‘salvador da pátria’. Sem atribuir a culpa às outras pessoas, ele opta pelo caminho do diálogo aberto, franco, com uma linguagem que lhe é própria e que promove a aproximação entre as pessoas, independentemente da questão em discussão, seja ela étnica, social, econômica, de gênero ou cultural. Isto fica claro nos muitos comentários e depoimentos registrados nas redes sociais e que revelam o quanto a leitura do seu livro foi importante e significativa para as pessoas negras ou não. “[...] O orgulho de minhas origens, porém, não se sobrepôs a um grande ensinamento que recebi em casa: o de não estimular a separação” (RAMOS, 2017, p. 13). Para ele,

[...] A palavra “identidade”, que passou a aparecer com cada vez mais frequência, calou fundo em mim. Ao mesmo tempo, **comecei a ter a clareza de que essa não é uma ‘questão dos negros’. É uma questão de qualquer cidadão brasileiro, ela diz respeito ao país, é uma questão nacional.** Para crescer, o Brasil precisa potencializar seus talentos, e o preconceito é um forte empecilho para que isso aconteça. **Vamos buscar soluções efetivas para transformar essa situação?** (RAMOS, 2015, p. 12/13 – grifo nosso)

Ora, sendo a questão da identidade uma questão nacional, um dos desafios, quando se trata de educação quilombola, diz respeito ao processo de ‘aprender a viver com o outro’, mas ao mesmo tempo “não compactuar com o estereótipo que diz qual é o lugar de pertencimento do outro [pois infelizmente] Somos acostumados a arrumar tudo em caixas, isso conforta, traz argumentos mais fáceis e, principalmente, não bagunça a dita ordem natural das coisas (RAMOS, 2017, p.102).

Da leitura do livro deste autor, que faz parte do Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD, um programa do Ministério da Educação que distribui material a professores e alunos das escolas públicas, e relacionando-o com o presente trabalho sobre a Educação Escolar Quilombola, eu recomendaria como trabalhos futuros de investigação, de forma ampliar o nosso:

Investigar o processo de (re)construção da identidade quilombola em articulação com a identidade nacional brasileira;

Investigar o processo de (re)construção da identidade quilombola em situação de cooperação com outras culturas.



## REFERÊNCIAS

- AKKARI, Abdeljalil; SANTIAGO, Mylene Cristina ; MARQUES, Luniana Pacheco. **Educação Intercultural: Desafios e possibilidades**. [S.l.]: [s.n.], 2010.
- ALBÓ, Xavier. **Cultura, interculturalidade, inculturação**. São Paulo: Loyola, 2005.
- ALESSANDRINI, Cristina Dias. O Desenvolvimento de competências e a participação pessoal na construção de um novo modelo educacional. In: PERRENOUD, P.; [ET AL.] **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 157-176.
- AMORIM, Rosania. **A aquisição de conhecimento necessário à construção de identidade étnico-racial através da leitura: uma construção possível**. Universidade da Madeira. Funchal, p. 240. 2011.
- ANDRÉ, Marli Eliza. D. **Etnografia da prática escolar**. (Série práticas pedagógicas). 13ª. ed. Campinas/SP: Papirus, 1995.
- ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ANTUNES, Celso. **Como transformar informações em conhecimento**. 8. ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2011.
- AUSUBEL, David P. **Educational Psychology: a cognitive view**. Nova York: Holt Rinehart, 1968.
- BARBOSA, Joaquim. www.geledes.org.br, 2012. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/o-debate-constitucional-sobre-as-acoes-afirmativas-por-joaquim-barbosa/>>. Acesso em: 20 mar. 2018.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. 1ª. ed. São Paulo: Almedina Brasil, 2016.
- BAUMAN, Sigmund. **Identidade**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BERNARDO, Décio José. Jongo: Uma didática a caminho da escola. In: SILVA, René Mara da Costa (ORG.). **Cultura Popular e Educação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação à Distância, 2008. p. 49-56.
- BOGDAN, Robert. C.; BIKLEN, Sari Knoop. **Investigação Qualitativa em Educação**. Tradução de Maria João Alvarez; Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, LDA, 1994.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, v. 10, 1997.
- BRASIL. Decreto nº 4887 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 que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias**, 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2003/D4887.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4887.htm)>.

BRASIL. Lei 10.639, 9/1/2003. Altera a Lei 9.394, de 20/12/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e dá outras providências.

**Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília DF**, 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm)>.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação de Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010.**, 2010. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=12816>>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Texto referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola**, 2011. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=8527-texto-referencia-diretrizes-curriculares-educacao-quilombola-cne2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8527-texto-referencia-diretrizes-curriculares-educacao-quilombola-cne2011-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 15 julho 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012**, 2012. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category\\_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192)>.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. (1988). Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7.htm)>.

CANDAUI, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, p. 45-56, jan./abr 2008. Disponível em:

<[http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau\\_dh\\_interculturalidade\\_tensoes.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_dh_interculturalidade_tensoes.pdf)>. Acesso em: 01 jul. 2018.

CANDAUI, Vera Maria Ferrão. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAUI, V. M. (. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 4. ed. Petrópolis, RJ: [s.n.], 2010. p. 13-37.

CANDAUI, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan - mar 2012. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf)>. Acesso em: 05 janeiro 2019.

CANDAUI, Vera Maria Ferrão. Cotidiano Escolar e Práticas Interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 161, p. 802-820, jul-set 2016. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n161/1980-5314-cp-46-161-00802.pdf>>.

CASTRO, Yeda Pessoa de. Das línguas africanas ao português brasileiro. **Revista Afro-Ásia**, Salvador, v. 14, p. 81-106, 1983. Disponível em:

<<https://portalseer.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20822/13423>>.

CASTRO, Yeda Pessoa de. Falares Africanos na Bahia (Um vocabulário brasileiro). Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 2001.

CASTRO, Yeda Pessoa de. Marcas de africania no português brasileiro. **Africanias.com**, 2011. Disponível em: <[asc.uneb.br/pdfs/n\\_1\\_2011/ac\\_01\\_castro.pdf](http://asc.uneb.br/pdfs/n_1_2011/ac_01_castro.pdf)>.

CHRISTENSEN, Clayton. As escolas precisam de rupturas, 11 nov. 2011. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/ideias/noticia/2011/11/clayton-christensen-escolas-precisam-de-rupturas.html>>.

CHRISTENSEN, Clayton. **Inovação na sala de aula:** Como a inovação disruptiva muda a forma de aprender. Atual e ampliada - dados eletrônicos. ed. Porto Alegre: Bookman, 2012.

CROSS, Willian. **Shades of black:** diversity in African-American Identity. United States of America: Temple University, 1991.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais.** Tradução de Viviane Ribeiro. 2. ed. Bauru: EDUC, 2002.

CUNHA, Antonio Geraldo da. **Dicionário etimológico.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

CUNHA, Lúcia N. **Educação, modernização e afrodescendentes: 1920-1936** (Estado do Pernambuco). Recife: UFPE (Dissertação de Mestrado), 1999.

CUNHA, Perses M. da. Da senzala à sala de aula: como o negro chegou à escola. In: (COORD), L. O. **Relações raciais no Brasil:** alguns determinantes. Niterói: Intertexto/UFF, 1999.

BIBLIOGRAPHY DELORS, Jacques. (. **Educação:** Um tesouro a descobrir. Relatório para Unesco de Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: Cortez / UNESCO / MEC, 1998. Disponível em: <[http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a\\_pdf/r\\_unesco\\_educ\\_tesouro\\_descobrir.pdf](http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf)>.

DUARTE, Teresa. A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica), 2009. Disponível em: <[https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/1319/3/CIES-WP60%20\\_Duarte.pdf](https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/1319/3/CIES-WP60%20_Duarte.pdf)>.

FERNANDES, M. R. **Mudança e Inovação na Pós-Modernidade:** Perspectivas curriculares. Porto: Porto Editora, 2000. 48-49 p.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afro-descendente:** identidade em construção. 1ª. ed. RJ: Pallas, 2004. 188 p.

FERRETI, Celso João. A inovação na perspectiva pedagógica. In: GARCIA, W. E. **Inovação educacional no Brasil:** problemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1980.

FINO, Carlos Nogueira. Convergência entre a teoria de Vygotsky e o construtivismo/construcionismo, 2004. Disponível em: <[http://www3.uma.pt/carlosfino/Documentos/Draft\\_Convergencia\\_Vygotsky\\_construtivismo\\_construcionismo.pdf](http://www3.uma.pt/carlosfino/Documentos/Draft_Convergencia_Vygotsky_construtivismo_construcionismo.pdf)>. Acesso em: 2015.

FINO, Carlos Nogueira. A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares). Funchal: Universidade da Madeira, 2006.

FINO, Carlos Nogueira. O futuro da escola do passado, 2007. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/21.pdf>>. Acesso em: 20 março 2010.

FINO, Carlos Nogueira. Inovação pedagógica: significado e campo (de investigação). In: MENDONÇA, A.; BENTO, A. V. (. **Educação em tempo de mudança.** 1ª. ed. Funchal: GRAFIMADEIRA, 2008. p. 277-287.

FINO, Carlos Nogueira. Investigação e inovação (em educação). [Sol.]: [s.n.], 2011. Disponível em: <[www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Investigacao\\_e\\_inovacao.pdf](http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Investigacao_e_inovacao.pdf)>.

- FINO, Carlos Nogueira. Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP): três implicações pedagógicas, v. 14 n.12, p. 273-291. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/11.pdf>>.
- FINO, Carlos Nogueira; SOUSA, Jesus Maria. **Inovação e incorporação de novos saberes:** o desenho curricular de um mestrado em Inovação Pedagógica. Actas do VIII Congresso da SPCE "Cenários da educação/formação: Novos espaços, culturas e saberes". [S.l.]: [s.n.]. 2007.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Educação intercultural no Brasil: a perspectiva epistemológica da complexidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, p. 277-289, maio/ago 1999. Acesso em: 29 set. 2017.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios à educação intercultural no Brasil. **Educação, Sociedade e Cultura**, Porto Alegre, p. 45-62, 2001. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC16/16-2.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2017.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Educação intercultural: a construção da identidade e da diferença nos movimentos sociais. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 20, n. 02, p. 405-423, jul./dez 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10410/10007>>. Acesso em: 01 jan 2017.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 16-35, 2003. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000200003>>. Acesso em: 01 janeiro 2017.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação nº 23**, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a02.pdf>>. Acesso em: 01 jan. 2017.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 495-520, maio/agosto 2006. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/es/v27n95/a09v2795.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v27n95/a09v2795.pdf)>. Acesso em: 01 janeiro 2017.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Educação Intercultural e a Irrupção das Diferenças. In: PEREIRA, M. Z. D. C.; CARVALHO, M. E. P. D.; PORTO, R. D. C. C. **Globalização, Interculturalidade e Currículo na Cena Escolar**. Campinas: Alínea, 2009. p. 101-112.
- FREINET, Célestin. **A educação do trabalho**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- FREINET, Célestin. **Pedagogia do bom senso**. Tradução de J. Batista. 7ª. ed. S. P.: Martins Fontes, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GIROUX, Henry; SIMON, R. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. D. (. **Currículo, cultura e sociedade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 93-124.

GOIOCOECHEA, Eugênia Ramirez. **ERNICIDAD, IDENTIDAD, INTERCULTURALIDAD Teorías, conceptos y procesos de la relacionalidad grupal humana**. [S.l.]: Editorial Universitária Ramón Areces, 2016.

GOMES, Flávio dos Santos. **História de quilombolas: mocambos e comunidades de senzalas no Rio de Janeiro, século XIX**. rev. e ampl. ed. São Paulo: Companhia das Letras, F.,2006.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Identidade Negra. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**, Minas Gerais, v. 9, 2002. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/1296/1392>>. Acesso em: 29 dez. 2018.

GOMES, Nilma Lino. Ações Afirmativas: dois projetos voltados para a Juventude negra. In: SILVA, P. B. G. E.; SILVÉRIO, V. R. **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, N.,2003. p. 217-243. Disponível em: <[http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/educacao\\_acoes\\_afirmativas.pdf](http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/educacao_acoes_afirmativas.pdf)>. Acesso em: 16 jun. 2018.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: Um olhar sobre corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, p. 167-182, jan/jun 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n1.pdf>>.

GUERRA, Isabel Carvalho de. **Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo - Sentidos e formas de uso**. 1ª. ed. Portugal: Principia, 2006.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. D. (.); HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos culturais**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 103 - 133.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12ª. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HAMMERSLEY, Martyn; ATKINSON, Paul. **Etnografía Métodos de investigación**. Tradução de Mikel Aramburu Otazu. 10ª. ed. Barcelona: Paidós, 2014.

HERNAIZ, I. (.). **Educação na Diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngüe** /. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007. 356 p. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=636-vol-28-educdiv-elet-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=636-vol-28-educdiv-elet-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 04 janeiro 2017.

HUBERMAN, A. M. **Como se realizam mudanças em educação: subsídios para o estudo do problema da inovação**. Rio de Janeiro: Cultrix, 1973.

KNOWLES, M. S.; ET.AL. **Aprendizagem de resultados: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

KUHN, Thomas. **As estruturas das revoluções científicas**. Tradução de Beatriz Viana Boeira e Nelson Boeira. S.P.: Perspectiva, 2009.

LAPASSADE, George. **As microsociologias**. Brasília: Liber Livro, 2005.

LUBISCO, M. L.; VIEIRA, S. C. **Manual de estilo acadêmico: trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses**. 5. ed. Salvador: EDUFBA, 2013. 145 p.

LUNA, Luís. **O negro na luta contra a escravidão**. Rio de Janeiro: Cátedra, 1976.

- MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: LiberLivro, v. 15 (série pesquisa), 2006.
- MATTOS, Wilson Roberto de. Ação afirmativa na Universidade do Estado da Bahia: razões e desafios de uma experiência pioneira. In: SILVA, P. G. E.; SILVÉRIO, V. R. (. **Educação e ações afirmativas**: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília-DF: INEP/MEC Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. p. 131-152. Disponível em: <[http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/educacao\\_acoes\\_afirmativas.pdf](http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/educacao_acoes_afirmativas.pdf)>.
- MEIRIEU, Philippe. **Aprender. Sim, mas como?** 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- MEIRIEU, Philippe. **O cotidiano da escola e da sala de aula**: o fazer e o compreender. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- MORAES, Maria Cândia de. **O paradigma educacional emergente**. Campinas -: Papirus, 2002.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (. ). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa**. 2ª. ed. São Paulo: Centauro, 2001.
- MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa**: a teoria e textos complementares. 1ª. ed. São Paulo: Livraria da Física, 2011.
- MOREIRA, Marco Antonio; MASINI, Elcie. **Aprendizagem Significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Centauro, 2001.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Brasília: Cortez, 2001.
- MORIN, Edgar. **A cabeça feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand, 2008.
- MOTTA, Elias de Oliveira. **Direito Educacional e educação no século XXI**: com comentários à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: UNESCO, 1997. Disponível/imagens/0012/001286/128632poro.pdf>. Acesso em: 07 janeiro 2018.
- MOURA, Clovis. **Rebeliões da senzala**: quilombos, insurreições, guerrilhas. 5. ed. São Paulo: Anita Garibaldi coedição com a Fundação Mauricio Grabois, 2014.
- MOURA, Clovis. **Os quilombos e a rebelião negra**. 5ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- MÜLLER, M. L. R. Professoras Negras na Primeira República. In: (COORD), L. O. **Relações raciais no Brasil**: alguns determinantes. Niterói: Intertexto/UFF, 1999.
- MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico do Quilombo na África. **Revista USP**, São Paulo, n. 28, p. 56-63, dezembro/fevereiro 95/ 1996. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/28364>>. Acesso em: 6 janeiro 2017.
- MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. In: SILVA, P. B. G. E.; SILVÉRIO, V. R. **Educação e ações afirmativas**: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. p. 117 - 128. Disponível em: <[http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/educacao\\_acoes\\_afirmativas.pdf](http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/educacao_acoes_afirmativas.pdf)>. Acesso em: 16 junho 2018.

MUNANGA, Kabengele. Diversidade, identidade, etnicidade e cidadania, 2012. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Palestra-Kabengele-DIVERSIDADEEtnicidade-Identidade-e-Cidadania.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2019.

MUNARI, A. **Jean Piaget Coleção Educadores/MEC**. Tradução de Daniele Saheb. Recife: Massangana, 2010. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4676.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2017.

NASCIMENTO, Abdias. O Quilombismo: uma alternativa política brasileira. In: NASCIMENTO, E. L. **Sankofa: resgate da cultura afro-brasileira**. Rio de Janeiro: Seafro, 1994.

NOVAK, Joseph D. **Uma teoria de educação**. São Paulo: Pioneira, 1981.

NUNES, Georgina Helena L. Educação Quilombola. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / SECRETARIA DA EDUCAÇÃO CONTINUADA, A. E. D. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006. p. 261.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: TAILLE, I. D., et al. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. 6. ed. São Paulo: Summus, 1992. p. 23-24.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PERRENOUD, Philippe. A formação dos professores no século XXI. In: PERRENOUD, P., et al. **As competências para ensinar no século XX - A formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002. Cap. 1, p. 176.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. 3. ed. Brasília: Zahar, 1975.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

RAMOS, Lázaro. **Na minha pele**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2017.

REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos. Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil. **Revista USP**, São Paulo, 1996. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/64584>>. Acesso em: 07 janeiro 2017.

ROMÃO, Jeruse. **História da educação dos afro-brasileiros**. Curitiba: Cadernos Pedagógicos, 1999.

SACRISTAN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SACRISTAN, J. Gimeno; GÓMEZ, P. A. I. **O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTIAGO, Mylene Cristine; AKKARI, Abdeljalil; MARQUES, Luciana Pacheco. **Educação intercultural: desafios e possibilidades**. Petrópolis: Vozes, 2013.

SILVA, Ana Célia. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: CEAO / UFBA, 1995.

SILVA, Geraldo; ARAÚJO, Márcia. Da interdição às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros, negros e escolas profissionais, técnicas e tecnologias. In: ROMÃO, J.; (ORG.) **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: Secretaria da educação continuada, alfabetização e diversidade, 2005.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Negros na universidade e produção do conhecimento. In: SILVA, P. B. G. E.; SILVÉRIO, V. R. **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica.** [S.l.]: [s.n.], P., 2003. p. 43-54. Disponível em: <[http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/educacao\\_acoes\\_afirmativas.pdf](http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/educacao_acoes_afirmativas.pdf)>. Acesso em: 16 junho 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política.** Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. ( ); HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 73-102.

SODRÉ, Muniz. **Claros e Escuros: identidade, povo e mídia no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1999.

SOUSA, Jesus Maria. Que currículo para a pós-modernidade? In: CONGRESSO DA SPCE, 8. **Cenários da educação/formação: novos espaços, culturas e saberes.** Castelo Branco: [s.n.], 2005. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/jesussousa/Publicacoes/55CasteloBrancoConf.pdf>>.

SOUSA, Jesus Maria. Currículo como terra de ninguém. Questões contemporâneas de Educação. **Newsletter SPCE**, Porto, n. 3, p. 1-4, janeiro - junho 2013. Disponível em: <[http://www3.uma.pt/jesussousa/Publicacoes/69.NEWSLETTER3\\_Janeiro\\_2013.pdf](http://www3.uma.pt/jesussousa/Publicacoes/69.NEWSLETTER3_Janeiro_2013.pdf)>. Acesso em: 20 dez. 2018.

SOUSA, Jesus Maria. Um olhar etnográfico sobre o currículo. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 13, p. 18-35, maio-ago 2017a. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/jesussousa/Publicacoes/108.RPE%2025.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2018.

SOUSA, Jesus Maria; FINO, Carlos Nogueira. Inovação e incorporação de novos saberes: o desenho curricular de um mestrado em Inovação pedagógica. **VIII Congresso da Space - Cenários da educação/formação: novos espaços culturas e saberes**, 2007. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/jesussousa/Publicacoes/54CasteloBrancoCom.pdf>>. Acesso em: 31 março 2018.

SOUSA, Jesus Maria; FINO, Carlos Nogueira. Inovação e incorporação de novos saberes: o desenho curricular de um mestrado em Inovação pedagógica. **VIII Congresso da Space - Cenários da educação/formação: novos espaços culturas e saberes**, 2007. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/jesussousa/Publicacoes/54CasteloBrancoCom.pdf>>. Acesso em: 31 março 2018.

SOUSA, Jesus Maria; FINO, Carlos Nogueira. As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/jesussousa/Publicacoes/23AsTICabrindocaminhoaumnovoparadigmaeducacional.PDF>>. Acesso em: 2010 out 21.

SOUZA, Maria Izabel Porto; FLEURI, Reinaldo Matias. Entre linhas e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural: mediações necessárias.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 53-84.

THURLER, Mônica Gather. Da Avaliação dos Professores à Avaliação dos Estabelecimentos Escolares. In: PERRENOUD, Philippe. **AS COMPETÊNCIAS PARA ENSINAR NO**

**SÉCULO XXI - A formação dos professores e o desafio da avaliação.** Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 61-87.

THURLER, Mônica Gather. O desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas. In: AL], P. P. [. **As competências para ensinar no século XXI.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

TORRES, Rosa Maria. Systema escolar y cambio educativo: repasando la agenda y los actores, 2003. Disponível em:  
<[www.fronesis.org/imagen/rmt/documentosrmt/sistemaescolarycambioeducativo.pdf](http://www.fronesis.org/imagen/rmt/documentosrmt/sistemaescolarycambioeducativo.pdf)>.  
Acesso em: 14 setembro 2010.

TOURAINÉ, Alain. **Poderemos viver juntos? iguais e diferentes.** Petrópolis: Vozes, 1998.

UNESCO. **Relatório Mundial Investindo na diversidade cultural e no diálogo intercultural.** Organização das Nações Unidas para Educação e Ciência e a Cultura. Brasília, p. 40. 2010.

VIEIRA, Andrea Lopes da Costa. Políticas de educação, educação como política: observações sobre a ação afirmativa como estratégia política. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto. **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. p. 83 - 97. Disponível em:  
<[http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/educacao\\_acoes\\_afirmativas.pdf](http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/educacao_acoes_afirmativas.pdf)>.  
Acesso em: 16 junho 2018.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (**Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: EDUSP, 1988. p. 103-117.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WOODS, Peter. **La escuela por dentro La etnografía en la investigación educativa.** 11ª. ed. Barcelona: Paidós, 2016.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença.** 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 7-72.

XAVIER ALBÓ, S. **Cultura, interculturalidade, inculturação.** São Paulo: Loyola, 2005.



# APÊNDICES



## APÊNDICE A - AGRADECIMENTO ESPECIAL

À comunidade escolar, sou muito agradecida por ter me ensinado tanto sobre o que é uma Educação Escolar Quilombola, pois aprendi com eles, na prática, como se dá o processo de (re)construção de identidade. Sem a sua colaboração e disponibilidade para a construção deste estudo, nunca teria chegado aos resultados aqui encontrados

É preciso agradecer nominalmente a cada aluno, incluindo até mesmo aqueles, que por qualquer que tenha sido a razão, tiveram que se afastar da escola antes do término do ano letivo, bem como agradecer a cada funcionário(a), a cada professor(a), à secretária, à gestora e, especialmente, à professora mediadora da turma e que, na época, atuava também na gestão da escola.

Meu agradecimento aos educandos que contribuíram para a construção e conclusões desta pesquisa: AT., AS., AC., BF., B.C., CDP., CLJ., CJ., DS., DS., EC., EFJ., ES., FFS., FaC, FP, GS, IsS, IS, JG, JS, JC, KS, LBr, LoS, LS, LCC, MS, MF, NJ, PS, RaS, RoS, RS, SA, TS, TPS, TCS, US., VaS, VS.

Meu agradecimento a cada um dos funcionários que, durante toda minha presença na escola, foram atenciosos, cuidadosos e, sempre que necessário, davam-me informações que muito contribuíram para conhecer a comunidade e entender a sua cultura: Recepção - AD (L); Portaria – EC (D); Cozinha - CB (C); Auxiliar Administrativo – MR (B); Secretária: JB (M). Para cada nome, o correspondente apelido por que são carinhosamente chamados no espaço escolar.

Meu agradecimento também aos professores por cada momento em que pudemos conversar; por cada momento em que trouxeram de maneira espontânea contribuições extremamente significativas para esta pesquisa; pela lição passada com a maneira de atuar, pelo compromisso com a sala de aula, com a comunidade escolar e, acima de tudo, pela

parceria que mostraram entre si, independentemente da opção religiosa de cada um. Dentro do espaço escolar, a prioridade foi sempre dada aos alunos e às atividades por eles desenvolvidas.

Meu agradecimento especial também à B, que atuou como uma guia de turismo logo na minha chegada, ao sr. E, pescador; à Tia C, professora aposentada e rezadeira e todas as suas vizinhas, com quem numa roda à porta de sua venda, pudemos conversar sobre os mais diferentes temas referentes à comunidade, à D. T, rezadeira; à L, funcionária da escola; a Seu DP; único mestre de samba da comunidade na atualidade; a Seu A, responsável pela casa de farinha; à D. Z, moradora que orientou sobre os peixes, à D. E, moradora que explicou sobre o processo de secar milho, ao seu N, pescador e condutor da canoa que permitiu acompanhar bem pertinho a entrega dos presentes à Yemanjá; à D. T e sua família, pelo acolhimento na festa de Yemanjá; à prof.<sup>a</sup> GB de História, moradora da comunidade; à GM, dançarino e coordenador de quadrilha junina; ao jovem T e toda sua família; à família das marisqueiras e da vendedora de mingau e tantos outros moradores que se colocaram à disposição para contribuir com esta pesquisa seja de forma direta ou indireta.

**APÊNDICE B - Fotos dos grupos-classe**



*Grupo-classe 1*



*Alunos e professora do grupo classe 1*



*Autoavaliação grupo-classe 1*



*Grupo-classe 2*



*Autoavaliação grupo-classe 2*



*Encontro final com os grupos-classe*

**APÊNDICE C – Ofício - solicitação de autorização para realizar a pesquisa**

Salvador, 01 de junho de 2016

Prezada senhora,

Eu, Rosania Maria S. de Amorim, professora da rede pública de ensino do estado, matriculada na Universidade da Madeira, venho, por meio deste, solicitar autorização para realizar uma pesquisa a fim de verificar se a escola desenvolve um trabalho que possa ser compreendido como uma possível Inovação Pedagógica, a fim de constituí-lo como objeto de pesquisa para minha Tese de Doutorado.

Atenciosamente,

Rosania Maria S. de Amorim

## APÊNDICE D– TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Projeto de Doutorado:** Educação Escolar Quilombola na Comunidade de Santiago do Iguape/Ba: Um olhar reflexivo sobre interculturalidade e (re)construção de identidade de educandos em perspectiva inovadora.

**Pesquisadora responsável:** Rosania Maria S. de Amorim

**Endereço:** – Salvador-Ba.

**Telefone:** (71) E-mail: rosasacra24@hotmail.com

Nesta pesquisa pretendemos analisar uma determinada prática pedagógica que trabalha objetivando a construção de identidade quilombola de escolares pertencentes a uma comunidade reconhecida como quilombola, situada em Santiago do Iguape, distrito de Cachoeira-Bahia, Brasil.

Os participantes que concordarem em participar da pesquisa assinarão o termo de consentimento livre e esclarecido após serem explicados o objetivo pesquisa.

Após a análise dos dados, finalização, defesa e aprovação da tese, será realizada uma reunião para apresentação da mesma para toda a Escola Estadual Eraldo Tinoco contando com a participação de gestores, professores/instrutores, funcionários, alunos e comunidade me geral.

Eu, \_\_\_\_\_, responsável pelo menor \_\_\_\_\_ venho por meio do presente termo, declarar ter sido informado(a) claramente sobre a finalidade da pesquisa acima:

- (1) declaro estar ciente da pesquisa;
- (2) declaro que entendo que minha participação pode implicar em falar de intimidades podendo me recusar a fornecer informações em qualquer momento;
- (3) declaro ainda que a presente autorização é feita a título gratuito nada devido de ambas as partes;
- (4) declaro que entendo que em nenhum caso os dados que eu irei informar serão usados em meu prejuízo;
- (5) reconheço que a minha participação nesta pesquisa implica o uso de minha imagem, o som de minha voz e demais características físicas;
- (6) reconheço minha participação livremente nesta pesquisa, apenas para fins previstos neste termo;
- (7) e, para todos os fins e efeitos de direito, assino este instrumento em 02(duas) vias de igual teor e forma, na presença das testemunhas abaixo.

Santiago do Iguape/Ba, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

\_\_\_\_\_  
Concedente

\_\_\_\_\_  
CPF

\_\_\_\_\_  
Testemunha

# ANEXOS



## ANEXO A – Lei 10.639/03



**Presidência da República**  
**Casa Civil**  
**Subchefia para Assuntos Jurídicos**

### LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

#### Mensagem de veto

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

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

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

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

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

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

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

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182ª da Independência e 115ª da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA  
*Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque*

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 10.1.2003

## ANEXO B – Lei 11.645/08



**Presidência da República**  
**Casa Civil**  
**Subchefia para Assuntos Jurídicos**

**LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008.**

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

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

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

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

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

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de março de 2008; 187ª da Independência e 120ª da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA  
*Fernando Haddad*

*Este texto não substitui o publicado no DOU de 11.3.2008.*

## ANEXO C – Carta do Conselho Estadual

### CARTA DO CONSELHO ESTADUAL

#### A Educação Escolar Quilombola na Bahia

O Conselho Estadual de Educação da Bahia, por meio da Resolução nº 68/2011, estabelece normas complementares para a implantação e o funcionamento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino, considerando o Tópico Referencial para a construção das Diretrizes da Educação Quilombola do Estado da Bahia, de 2012, as contribuições do Fórum Permanente de Educação Quilombola e o trabalho da Comissão Especial do Conselho Estadual de Educação, constituída pela Portaria nº 95/2012.

A Educação Escolar Quilombola destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas, abrangendo as etapas e modalidades da educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação profissional técnica de nível médio, educação superior, educação profissional fundamentada-se na memória coletiva, nas linguagens remanescentes, nas marcas civilizatórias, nas práticas culturais, nas tecnologias e formas de produção do trabalho, nos acertos e repertórios orais, nos ritos, usos, tradições e demandas educacionais que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país e na territorialidade.

Portanto, deve garantir aos estudantes o direito de apropriação dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção, de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade. Deve, também, ser implementada como política educacional e estabelecer, intrínseca à política pública estadual para os campos de ensino e aprendizagem, reconhecidos os seus pontos de interesse político, histórico, social, educacional e econômico, sem perder a especificidade.

Os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola precisam ser construídos a partir dos valores e interesses das comunidades quilombolas em relação aos seus sujeitos de sociedade e de escola, incluindo nos projetos político-pedagógicos. A gestão escolar deve ser desenvolvida de forma democrática, com avaliação crítica de desempenho da escola e ampla participação da comunidade escolar e da comunidade quilombola.

Compete ao Conselho Estadual de Educação da Bahia estabelecer critérios específicos para a criação, regularização e ordenamento das escolas quilombolas de educação básica, em todas as suas etapas e modalidades, autorizar o funcionamento de cursos e regularizar a vida escolar das estudantes quilombolas.

A Secretaria de Educação do Estado da Bahia, ao promover a publicação desses diretores, cumpre seu papel de ofertar subsídios para o desenvolvimento do trabalho pedagógico nas escolas quilombolas e nas que atendem estudantes oriundos das territorialidades quilombolas.

**Alia Teixeira**  
Presidente do CEE/BA