



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS/CAMETÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CULTURA
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO E CULTURA

FÁBIO COELHO PINTO

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E OS SENTIDOS DE NEGRITUDE NA EDUCAÇÃO
ESCOLAR QUILOMBOLA DA E. M. E. F. ACHILLES RANIERI NA
COMUNIDADE DE MATIAS NO MUNICÍPIO DE CAMETÁ-PA**

CAMETÁ-PA
2020

FÁBIO COELHO PINTO

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E OS SENTIDOS DE NEGRITUDE NA EDUCAÇÃO
ESCOLAR QUILOMBOLA DA E. M. E. F. ACHILLES RANIERI NA
COMUNIDADE DE MATIAS NO MUNICÍPIO DE CAMETÁ-PA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura da Universidade federal do Pará - Campus Tocantins - como requisito para a obtenção do título de mestre em Educação e Cultura.

Linha de pesquisa: Educação, Cultura e Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Vilma Aparecida de Pinho.

CAMETÁ-PA
2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C672p PINTO, Fábio Coelho

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E OS SENTIDOS DE NEGRITUDE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA DA E. M. E. F. ACHILLES RANIERI NA COMUNIDADE DE MATIAS NO MUNICÍPIO DE CAMETÁ-PA/ Fábio Coelho Pinto . – 2020.

159f.

Orientador(a): Prof. Dr. Vilma Aparecida de Pinho Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Cametá, Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, Cametá, 2020.

1. Negritude. 2. Educação para as Relações Étnico-Raciais. 3. Educação Escolar Quilombola. 4. Prática Pedagógica. I. Título.

CDD 300

FÁBIO COELHO PINTO

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E OS SENTIDOS DE NEGRITUDE NA EDUCAÇÃO
ESCOLAR QUILOMBOLA DA E. M. E. F. ACHILLES RANIERI NA
COMUNIDADE DE MATIAS NO MUNICÍPIO DE CAMETÁ-PA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura da Universidade federal do Pará - Campus Tocantins - como requisito para a obtenção do título de mestre em Educação e Cultura, na linha de pesquisa Educação, Cultura e Linguagem.

Data da Avaliação: ____/____/____

Conceito: _____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Vilma Aparecida de Pinho
PPGEDUC/ Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura
Campus Universitário do Tocantins/UFPA-Cametá.
(Orientadora)

Profa. Dra. Cândida Soares da Costa
PPGE/Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Mato Grosso -UFMT
Examinadora Externa

Profa. Dra. Gilcilene Dias da Costa
PPGEDUC/ Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura
Campus Universitário do Tocantins/UFPA-Cametá.
Examinadora Interna

Profa. Dra. Francilene de Aguiar Parente
PPGEDUC/ Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura
Campus Universitário do Tocantins/UFPA-Cametá.
Examinadora Interna

Dedico a concretização e realização de mais esse sonho a toda minha família, mas em especial à minha filha Luna, o ser mais iluminado desse mundo, o ser que Deus trouxe para mudar minha vida e me fazer entender que viver vale muito a pena.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela oportunidade de estar realizando o maior dos meus sonhos, que é concluir a maestria na UFPA.

Agradeço à minha filha, Luna, razão pela qual eu permaneci e nos momentos em que pensei em desistir do curso pelas situações mais adversas possíveis; ela foi meu alento, minha força e maior motivação. À minha mãe, Maria Isabel Coelho Pinto, e minha avó, Venina dos Santos, minhas maiores apoiadoras e inspiração. Seus ensinamentos, cuidados e amor foram essenciais para que eu pudesse viver momentos de riso e felicidade. À minha esposa, Suellen dos Prazeres Louzada, pela compreensão das exigências que o curso de mestrado e a vida profissional me exigiram. À minha amiga-prima-irmã, Professora Flávia Pinto Alves, por toda ajuda em todos os setores da minha vida, desde o pessoal, passando pelo acadêmico e chegando ao profissional. Deus derrame muitas bênçãos sobre sua vida.

À minha orientadora, Vilma Aparecida de Pinho, registro aqui sua paciência em me orientar, bem como a excelente profissional que é. Foram inúmeros momentos de riso, de estresse, de broncas, mas tudo para que fosse possível trilhar o caminho da produção científica. Todos os momentos partilhados foram de muito aprendizado. Desculpe-me se, em algum momento, falhei e lhe decepcionei, pois afirmo que, sem sua dedicação e orientação, jamais teria sido possível a conclusão desta etapa.

À E. M. E. F. Achilles Ranieri e seus profissionais, em especial ao Professor Cláudio (Diretor da Escola), por me aproximar e apresentar para a comunidade escolar e aos professores, Valdineia (Língua Inglesa) e Raimundo Rogério (Geografia) por terem me permitido fazer vivência em suas aulas e registrar todo o desenvolvimento de sua prática pedagógica.

Às professoras Cinthia Vasconcelos, Socorro Valente e Rosiane Pantoja, que foram as primeiras a acreditarem em mim e estenderem as mãos nos momentos mais difíceis que vivi até hoje. A amizade de vocês e ajuda em todos os sentidos foram, sem dúvidas, responsáveis para que fosse possível, hoje, estar vivendo a realização de mais um sonho. Que Deus lhes retribua tudo em dobro, pois minha gratidão é eterna.

Ao meu grande amigo Osmar Chaves da Cruz, que esteve comigo nos melhores e piores momentos da vida, mostrando serenidade e me trazendo a calma necessária para superar todos os desafios.

Agradeço a todos os colegas de curso, mas em especial ao Benedito Lélío, amigo muito querido e um colega de classe que sempre me provocou a pensar novas possibilidades para o

desenvolvimento de minha pesquisa. À Olaiza Quaresma, Alice Louzada, Vandreia Oliveira, Maridalva dos Prazeres e Elizangela Louzada, por todo incentivo, apoio e força nos momentos de dificuldades que enfrentei em todo percurso da maestria.

Aos queridos e inesquecíveis professores do PPGEDUC, pelos valiosos ensinamentos, mas em especial, à professora Gilcilene Dias da Costa, um grande exemplo de profissional e ser humano, uma das responsáveis por eu ter um dia pensando em ingressar no mestrado. Ao professor José Valdinei, por ter contribuído no processo de construção da minha proposta de projeto de pesquisa. À professora Benedita Celeste, pela simplicidade e acolhimento durante a empreitada da vida acadêmica, especialmente na organização do colóquio de linha em que juntos coordenamos.

Essa dissertação foi construída a partir dos esforços de tantas pessoas que me preocupo em acabar por esquecer de agradecer a todos que, com qualquer gesto de carinho, apoio, amizade, impulsionaram-me a concluir a pesquisa e a própria dissertação. Por isso, agradeço a todos que, direta e/ou indiretamente, contribuíram para a conclusão de todo esse processo.

“Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se elas podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar.”

Nelson Mandela

RESUMO

Esta pesquisa analisou as práticas pedagógicas e os sentidos de negritudes na E. M. E. F. Achilles Ranieri, situada na comunidade quilombola do Matias, município de Cametá-PA. A partir da compreensão dos aportes teóricos e metodológicos da Educação para as Relações Étnico-raciais Brasileiras e da Educação Escolar Quilombola que primam por bases epistemológicas, pedagógicas, e didáticas de ensino pautadas nas populações negras, desenvolvi as seguintes perguntas de pesquisa: Que sentidos de negritude são produzidos nas práticas pedagógicas dos professores da E. M. E. F. Achilles Ranieri? Quais conteúdos curriculares são ensinados nas práticas pedagógicas? Quais mecanismos e estratégias se buscam para dar conta das necessidades dos alunos e alunas negros e quilombolas de Matias, para que se desenvolva uma educação com equidade social? Estabeleci como objetivos da pesquisa: Investigar as práticas pedagógicas e os sentidos produzidos por elas na E. M. E. F. Achilles Ranieri levando em consideração as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola; Analisar os conteúdos curriculares que pautam as práticas pedagógicas para negritude na escola quilombola da comunidade de Matias; Analisar as relações e as estratégias de práticas pedagógicas que promovam a equidade racial, cultural e social no contexto escolar quilombola. A partir da pesquisa qualitativa, combinei o estudo bibliográfico com o estudo de campo (observação-participante e entrevistas fechadas (DRP) e semiestruturadas). Constatei que há práticas pedagógicas de professores que ressoam os sentidos de negritude pautados na ancestralidade, mas também, há aqueles que ainda se mostram muito presos aos conteúdos integrantes de suas disciplinas, por questões relacionadas à formação, currículo e ausência de PPP.

Palavras-Chave: Negritude. Educação para as Relações Étnico-Raciais. Educação Escolar Quilombola. Prática Pedagógica.

ABSTRACT

This research analyzed the pedagogical practices and senses of blackness at E. M. E. F. Achilles Ranieri, which is settled in the quilombola community of Matias, municipality of Cametá-PA. Based on the understanding of the theoretical and methodological contributions of the Education for Ethnic-Racial Relations in Brazil and the Quilombola School Education, Which have emphasis in epistemological, pedagogical, and didactic bases of teaching aiming the black people, I developed the following research questions: Which senses of blackness are produced in the pedagogical practices of E. M. E. F. Achilles Ranieri teachers? What curricular contents are taught in the pedagogical practices? What mechanisms and strategies are used to meet the needs of black and quilombolas students of Matias to develop an education with social equity? I established as objectives of the research: Investigating the pedagogical practices and the senses produced by them at E. M. E. F. Achilles Ranieri considering the National Guidelines for Quilombola School Education; To analyze the curricular contents that guide the pedagogical practices for negritude in the quilombola school of the community of Matias; Analyzing the relationships and strategies of pedagogical practices that promote racial, cultural, and social equity in the quilombola school context. Beyond the qualitative research, I combined the bibliographic with the local study (participant observation and closed interviews (DRP) and semi-structured). I noticed that there are pedagogical practices of teachers which resonate the senses of blackness based on ancestry, but also, there are those who are still very attached by the contents of their subjects, for issues related to formation, curriculum and lack of PPP.

Keywords: Negritude. Education for Ethnic-Racial Relations. Quilombola School Education. Pedagogical Practice.

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1 - TRAJETO DE CAMETÁ ATÉ A COMUNIDADE DE MATIAS	822
IMAGEM 2 - IMAGEM DE SATÉLITE DA ÁREA	822
IMAGEM 3 - ESTRADA DO JUABA PERÍODO DE INVERNO	833
IMAGEM 4 - FRENTE DA ESCOLA ACHILLES RANIERI.....	9090
IMAGEM 5 - FOTO LATERAL DAS DEPENDÊNCIAS DA ESCOLA	933
IMAGEM 6 - CROQUI DA DEMANDA PARA O TRANSPORTE ESCOLAR DA E. M. E. F. ACHILLES RANIERI APRESENTADO NO DEPARTAMENTO DE TRANSPORTE ESCOLAR DA SEMED-CAMETÁ	955
IMAGEM 7 - COMPOSIÇÃO DA SEMED-CAMETÁ.....	977

LISTA DE SIGLAS

DCNEEQ	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola
CF	Constituição Federal
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
CEFOPE	Centro de Formação dos Profissionais da Educação de Cametá
PPP	Projeto Político Pedagógico
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
AQUIMAT	Associação Quilombola de Matias

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	144
CAPÍTULO I	211
1 NEGRITUDE: UMA PERSPECTIVA DA AUTO-AFIRMAÇÃO NEGRA	211
1.1 Negritudes: subjetividades, diferenças e política nas suas bases interpretativas	211
1.2 Negritude como movimento histórico de combate ao racismo na sociedade brasileira ...	288
1.3 Da educação para as relações étnico-raciais às possibilidades de afirmação da negritude	422
1.4 Uma breve incursão em estudos sobre educação escolar quilombola	555
CAPÍTULO II	666
2 OS CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA	666
2.1 Abordagem do método de pesquisa	677
2.2 A pesquisa quanto aos objetivos.....	7070
2.3 A pesquisa quanto aos procedimentos de coleta de dados de campo	766
2.4 Comunidade quilombola de matias	811
2.5 A E. M. E. F. Achilles Ranieri	90
CAPÍTULO III	966
3 A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO MUNICÍPIO DE CAMETÁ-PA: OS SENTIDOS DE NEGRITUDE PRESENTES NA E. M. E. F. ACHILLES RANIERI	966
3.1 A política de educação quilombola no município de cametá.....	977
3.2 Do currículo, projeto de reforço escolar e a indiferença dos professores em relação aos alunos.....	100
3.3 A discriminação racial sob pretexto de “brincadeiras”	1144
3.4 Usos e sentidos de negritude desenvolvidos a partir da prática pedagógica dos sujeitos da E. M. E. F. Achilles Ranieri.....	1188
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	1466
REFERÊNCIAS	1544
ANEXO (TERMO DE CONSETIMENTO DA INSTITUIÇÃO)	159

INTRODUÇÃO

Por muito tempo estive alheio à discussão sobre relações étnico-raciais, racismo, negritude e educação antirracista, pois toda minha formação esteve voltada para a formação de professores, coordenação pedagógica e currículo da educação básica. A própria organização e acesso ao saber científico que tive me direcionou para um campo em que as questões raciais eram sutilmente tratadas, ou quase sempre silenciadas. Oriundo de uma família pobre de uma ilha chamada Juba, pertencente ao distrito de Juaba-Cametá-Pa, minha mãe, que se tornara viúva muito jovem, aos trinta e três (33) anos, com sete (07) filhos, via, na educação, a única oportunidade de mudar de vida e vencer todas as dificuldades que enfrentávamos.

Por essa razão, mudamos para a sede do município de Cametá. Foram dias difíceis e, minha mãe sempre dizendo que somente pelo estudo poderíamos vencer tudo que nos acometia naquele momento. A partir das palavras e das próprias crenças dela, incutidas em mim a partir dos longos diálogos que tínhamos, passei a entender a escola como o único espaço capaz de contribuir para que pudéssemos mudar nossas condições sociais e financeiras.

Perceber a escola como a única oportunidade de mudar de vida foi responsável para que muitas mudanças ocorressem em mim e também em minha família. Ao ingressar na escola regular, em decorrência de minha origem interiorana, passei por inúmeras situações de discriminação pela minha forma de falar, andar e me comportar, característica de sujeito rústico e caipira. Com o passar dos anos, fui ajustando meu comportamento ao que era tomado como modelo e padrão, e que a escola chamava como norma culta. Deixei de falar “errado”, como diziam muitos colegas que eram da cidade, e fui me ajustando às condições sociais a que tinha acesso, distanciando-me cada vez mais de minhas origens e da cultura do local de onde vim. Mudei por completo. Nossos vizinhos do interior caracterizam a mudança como “da água para o vinho”, eu já não mais me reconhecia como do interior e como pertencente àquela cultura, pois os longos anos de escolarização e o acesso ao conhecimento científico produzido dentro das universidades (cursei pedagogia, sociologia, língua inglesa), alicerçados numa perspectiva eurocêntrica e capitalista, fizeram-me perceber que, para alcançar meus supostos objetivos de mudar de vida, necessitava apropriar-me de tudo que diziam ser o certo e o aceitável.

Em face da pressa de buscar por qualificação, oportunidade para mudar de vida, acabei esquecendo até mesmo de minhas origens. Logo que ingressei por meio de concurso público na rede municipal de ensino de Cametá e na rede estadual de ensino do Pará, acreditei que meus objetivos estavam concretizados e que eu tinha vencido as adversidades e conseguido mudar de

vida. Contudo, havia algo que me inquietava, algo que mexia comigo, mas que eu não sabia explicar, recém-saído do curso de Língua Inglesa da UFPA-Cametá, tive acesso a um edital do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura da UFPA, Campus de Cametá.

A partir do edital, nasceu um dilema em mim sobre o que pesquisar, pois na área que trilhei todo meu percurso formativo não ofertava vaga no certame. Foi então que decidi que ia buscar compreender um pouco da minha origem e todo processo de transformação pelo qual passei que me fez abandonar toda cultura, memória e história dos meus antepassados. Elaborei um projeto em que eu pretendia trabalhar “as interferências do currículo na formação da identidade dos sujeitos da ilha de Juba no Município de Cametá-Pa”. Submeti o projeto e apontei como possível orientadora, Professora Dra. Gilcilene Dias Costa e Professora Doutora Vilma Aparecida de Pinho.

Passei em todas as etapas do certame e cheguei ao processo de entrevista, foi um momento muito tenso, pois a banca compreendia a relevância do que eu queria pesquisar, mas não teriam condições de pegar o meu tema por não estar alinhado aos seus projetos de pesquisa. Me angustiei com isso, fiz a exposição do projeto todo quando, na oportunidade, a Professora Doutora Vilma Aparecida de Pinho perguntou: “Se aprovado no certame, você faria uma reelaboração do seu tema? Pois eu estudo as questões étnico-raciais”. Fiquei sem palavras, até por alguns instantes sem saber o que fazer, contudo, o desejo de chegar à maestria era grande tal que respondi ao questionamento com um sim. Respondi sim sem sequer ter lido qualquer texto que tratasse das questões étnico-raciais, racismo e negritude. Contudo, eu sentia que algo fora percebido pela minha futura orientadora por me fazer aquela proposição. Fui aprovado no curso, iniciei as disciplinas e no primeiro contato com minha orientadora, recebi um vasto acervo de artigos e obras que tratavam de racismo, negro, da educação do negro, da negritude e da educação antirracista.

Estava iniciado ali meu ingresso nos estudos sobre relações étnico-raciais e educação. A partir da leitura dos primeiros textos, minha angústia crescia, pois eles (os textos) impactavam-me de um jeito que eu não conseguia explicar. Em um seminário de linha do PPGEDUC no ano de 2018, assisti a um documentário em que reconheci um dos irmãos da minha mãe que concedeu entrevista à pesquisadora Professora Doutora Benedita Celeste de Moraes Pinto na condição de guardião das histórias da comunidade quilombola de Tomásia no Distrito de Juaba no Município de Cametá-Pa, era meu tio. Aquela cena ficou gravada em minha mente e me inquietou. Recorri à minha mãe, perguntei de nossas origens quando ela me disse

que seus avós e bisavós tinham sido escravos e que se refugiaram na comunidade quilombola de Tomásia.

Esses elementos foram cruciais para que eu reorganizasse meu projeto e apresentasse, para o Seminário I do Curso de Mestrado, um embrião do que viria a ser esta dissertação. Naquela oportunidade, os professores da disciplina, Gilcilene Dias da Costa e José Valdinei Albuquerque Miranda, deram importantes direcionamentos para que eu pudesse organizar o projeto e apresentar à orientadora. A primeira versão estava bastante crua, eu estava ainda muito apegado à ideia de discutir currículo e identidade deixando em segundo plano as questões raciais. Em conversa por mídia social com a orientadora, a mesma levou-me a refletir sobre a possibilidade de pesquisar um ambiente diferenciado de educação, de tudo que eu já havia feito. Fui provado por ela a pensar um projeto que buscasse compreender “as práticas pedagógicas na educação escolar quilombola”.

Definido meu ponto de partida, meu principal desafio era discorrer como deveria ser uma prática pedagógica voltada não apenas para as escolas quilombolas, mas principalmente para a educação das relações étnico-raciais, já que eu estava atuando como coordenador pedagógico na rede municipal de ensino de Cametá na E. M. E. F. São João Batista e como professor de sociologia na E. E. E. F. M. José Elias Emin no Município de Igarapé-Açu-Pa. As provocações da orientadora em consonância com os próprios referenciais teóricos, causaram um grande desconforto em mim, pois mostravam-me o quanto racista eu havia sido ao longo do tempo sem saber, sem perceber, dada a sutileza como as práticas racistas se apresentam no contexto brasileiro (“brincadeirinhas”, “foi sem querer”, “tô só zoando”, “não é sério”) em face de uma pretensa democracia racial.

Assumir-me como racista foi o processo mais doloroso de todo o processo de pesquisa, pois eu não podia desenvolver minha pesquisa sem analisar minha própria conduta. Esse reconhecimento de ser racista interferiu em todos os aspectos da minha vida. No aspecto pessoal, eu era um sujeito descendente de remanescentes de quilombola e nunca tinha me reconhecido e nem me afirmado como tal, pois eu olhava as questões raciais apenas da ótica da cor da pele (dada as poucas leituras que tinha), desconsiderando, portanto, os vínculos sanguíneos, o sentimento de pertença e identificação que os sujeitos descendentes de negros quilombolas desenvolvem.

Assim, o interesse por investigar práticas pedagógicas e os sentidos de negritude produzidos por elas na escola quilombola foi resultado da vivência acadêmica e dos inúmeros dilemas sobre as formas de se perceber e de se afirmar negro na sociedade, bem como pelo fato

de estar atuando como docente da educação básica e perceber que também são incipientes os pensamentos e as práticas pedagógicas docentes que atuem no sentido de promover a descolonização do currículo e a afirmação valorativa da identidade negra.

O contexto supracitado elucidou minha relação com o tema e meu envolvimento com a pesquisa, pois compreendi que estudar as práticas pedagógicas no contexto escolar quilombola para a promoção de uma educação antirracista seria até uma forma de retomar e ressignificar minha história e valorizar a memória e história de meus ancestrais. Nesse prisma, estabeleci, a priori, como título: **“PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: SER-ESTAR NEGRITUDE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA”**, mas em face dos caminhos percorridos pela pesquisa e o aspecto fenomenológico presente no tema que, para o momento não conseguiria discutir, optamos por redefinir este título, passando a ser: **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E OS SENTIDOS DE NEGRITUDE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA DA E. M. E. F. ACHILLES RANIERI NA COMUNIDADE DE MATIAS NO MUNICÍPIO DE CAMETÁ-PA.**

Definido o título, e tendo como objeto de estudo “práticas pedagógicas na escola quilombola¹”, busquei, com base nas experiências construídas até aquele momento, investigar: Quais sentidos de negritude se observam nas práticas pedagógicas dos professores da E. M. E. F. Achilles Ranieri? Quais conteúdos pautam as práticas pedagógicas para negritude na escola? Quais mecanismos se buscam para dar conta das necessidades dos alunos e alunas em sua grande maioria negros e quilombolas do Matias para que se desenvolva uma educação com equidade social? Tais questionamentos reivindicam uma análise crítica das condições histórico-sociais e educacionais que foram conquistadas pelos negros na sociedade. É fato que, por muito tempo, na sociedade brasileira, os negros, sua história, memória e cultura foram invisibilizados e inferiorizados, o que na prática serviu para fortalecer o racismo e a segregação entre brancos e negros.

Por isso, estabeleci como objetivo geral: Analisar as práticas pedagógicas e os sentidos de negritudes na E. M. E. F. ACHILLES RANIERI situada na comunidade quilombola do Matias, município de Cametá-PA. Para que fosse possível responder ao objetivo geral, adotei como objetivos específicos:

- a) Investigar as práticas pedagógicas e os sentidos produzidos por elas na E. M. E. F. Achilles Ranieri levando em consideração as Diretrizes Nacionais para a Educação

¹ Definir o objeto de pesquisa foi um momento tenso da minha proposta de pesquisa, pois diante do tema que eu havia estabelecido, minha orientadora precisou desenhar, literalmente, o que estava me dispondo a tratar no tema que eu tinha.

Escolar Quilombola –, para que fosse possível tal objetivo realizei, a partir da perspectiva exploratória, um mapeamento das escolas quilombolas do distrito de Juaba, de modo a delimitar o espaço/comunidade em que seria desenvolvida a pesquisa e assim poder investigar de modo focalizado tais práticas;

- b) Analisar os conteúdos que pautam as práticas pedagógicas para negritude na escola quilombola da comunidade de Matias –, para concretização de tal objetivo, por meio do aspecto bibliográfico e de campo desdobrado num estudo de caso, foi possível, por meio da observação-participante, perceber quais os conteúdos que estão pautados nas práticas pedagógicas para a negritude e quais sentidos estão ressoando delas;
- c) Analisar as relações e as estratégias de práticas pedagógicas que promovam a equidade social no contexto escolar quilombola –, por meio da aplicação do DRP, das entrevistas e da observação-participante, foi possível conhecer as estratégias e ações, especialmente os eventos e projetos que são desenvolvidos na escola que visam o enfrentamento ao racismo e promoção da equidade racial no contexto escolar da E. M. E. F. Achilles Ranieri.

Discutir as diferentes manifestações do racismo no contexto escolar tem sido uma ação constante de pesquisadores e estudiosos das questões étnico-raciais, pois mesmo depois de muito tempo, ainda é possível presenciar situações envolvendo racismo e preconceito racial nas escolas e na sociedade. É importante que se diga que, na história da sociedade brasileira, as práticas educativas contribuíram para a desvalorização do sujeito negro.

Contudo, em todo esse processo, houve resistências que foram de fundamental importância para que as lutas em defesa dos direitos dos grupos negros ganhassem espaço e corpo, a partir de movimentos e legislações como: Constituição Federal (1988), que, por meio de uma consolidação democrática na sociedade, estabeleceu os direitos humanos no contexto brasileiro, viabilizou uma abertura jurídica para que fosse possível o estabelecimento de mais marcos normativos que visassem assegurar os direitos de todos e a dignidade humana; Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), responsável por estender abertura democrática aos sistemas de ensino, bem como reconhecer a educação como um direito subjetivo que deve ser assegurado pelo Estado e pela família; Lei 10.639/03, que alterou a LDB 9.394/96 e se apresentou como uma possibilidade de justiça curricular ao tornar obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana; Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola (Resolução CNE 08/2012) que atua no sentido de orientar as práticas pedagógicas para o combate ao racismo e apresentar as ações afirmativas que buscam corrigir as injustiças sociais e raciais no acesso ao ensino superior.

É importante que se diga que, mesmo diante de todo esse movimento, o racismo não desapareceu do contexto brasileiro, mas ganhou novos contornos se apresentando de maneira velada, sutil², fingida, não séria, em tom de brincadeira, invisível e outras, como estar presente no cotidiano escolar a partir das práticas pedagógicas dos professores, dos comportamentos dos alunos e da comunidade escolar em geral. Nesse sentido, a educação antirracista não nega o racismo, mas, ao contrário, o reconhece e promove enfrentamento por meio da afirmação do movimento da negritude, como movimento político que visa a valorização do sujeito negro.

O movimento de negritude é um processo de promoção da população negra a partir de processos de identidades fundamentados nas ancestralidades, no território e nas memórias, portanto, é uma categoria chave que possibilita pensar a população negra e o combate ao racismo pela educação. Para desenvolver os debates em torno da negritude, do racismo e das práticas pedagógicas nas escolas quilombolas, esta dissertação está estruturada a partir de três capítulos, distribuídos da seguinte forma: revisão de literatura, metodologia e métodos e análise de dados e síntese dos resultados. Seguindo essa métrica, os três capítulos ficaram nomeados da seguinte forma:

Capítulo 1 – Negritude: uma perspectiva da autoafirmação negra. Neste capítulo, discuto o conceito de negritude tomando como referência as reflexões produzidas por Munanga (1988) e Gadea (2013). Ao longo dessa reflexão, relaciono negritude com os conceitos de raça e racismo, buscando na história do conceito de raça compreender como se desenvolveu o racismo e como este se fez presente ao longo do tempo na vida dos negros. Para cumprir tal missão, dialogo com Seyferth (2002), Banton (1977), Todorov (1933) e Fanon (2008).

Embasado no conceito de negritude e olhando as diferentes formas de manifestação do racismo, ainda no primeiro capítulo, trato a questão do racismo e suas diferentes formas de manifestação no contexto brasileiro a partir das contribuições de Guimarães (2004) e Pinho (2004) e relaciono os termos citados com a educação, ou seja, discuto, a partir de Brandão (2005), o conceito de educação e a pedagogia crítico social dos conteúdos proposta por Libâneo (2003), e ingresso na discussão sobre educação para as relações étnico-raciais com Oliveira e Sacramento (2010) e Banks (2006). Por fim, apoiado nas reflexões de Domingues e Gomes (2013), Larcgert (2013) e Miranda (2016), discorro sobre o conceito de quilombo, para somente depois, com o auxílio de Maroun e Arruti (2010), Maroun e Oliveira (2013) e Rocha e Silva

² MUNANGA, Kabengele. In: CAVALLEIRO, Elaine. **Do silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto 2000.

(2016), abordar e traçar um panorama sobre a educação escolar quilombola e os referenciais presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Capítulo 2 - Os caminhos teórico-metodológicos da pesquisa, apresento todo o processo de pesquisa, apontando a abordagem qualitativa do método como base em Minayo (1994), bem como os desdobramentos da pesquisa no aspecto exploratório a partir de Gerhardt e Silveira (2013), além dos procedimentos técnicos empregados, os instrumentos de coleta de dados e a caracterização da comunidade quilombola de Matias e da E. M. E. F. Achilles Ranieri.

Capítulo 3 - A educação escolar quilombola no município de Cametá-Pa: a realidade da E. M. E. F. Achilles Ranieri, no qual apresento os dados coletados durante o processo de pesquisa por meio das observações, aplicação de DRP/entrevista, e confronto tais dados com os referenciais teóricos que fundamentam o capítulo 1. Nesse capítulo, apresento uma análise das atividades das quais participei, assim como acerca da prática pedagógica da professora X e do professor Y³ nas turmas do 6º ano A e B. A partir de todo esse processo, vão sendo apresentados os sentidos de negritude que as práticas pedagógicas dos professores e os projetos da escola têm produzido para os sujeitos quilombola de Matias.

³ Por questões éticas as disciplinas ministradas pelos professores foram substituídas pelas letras X e Y.

CAPÍTULO I

1 NEGRITUDE: UMA PERSPECTIVA DA AUTO-AFIRMAÇÃO NEGRA

Pensar uma educação que atenda às necessidades da população negra que ao longo da história tem enfrentado o racismo, o preconceito e a discriminação racial significa reconhecer a necessidade de realização de um trabalho docente que prima pelo conhecimento e valorização da história e cultura das populações negras no âmbito das problemáticas raciais da sociedade brasileira, a história do negro no Brasil, assim como outras bases epistemológicas de conhecimentos sobre os territórios de África e seus povos da diáspora.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas da educação escolar de comunidades negras se inserem no debate de negritude conforme preconizamos nessa pesquisa, em que o ensino de conteúdos, práticas, vivências e experiências estejam ligados aos processos de identificação com sentimento de pertença étnico-racial fortalecido, mas que, acima de tudo, pautem em uma educação de qualidade na qual a leitura crítica da realidade implique conhecimentos que levem os alunos (as) a serem negritude desde a escola.

1.1 Negritudes: subjetividades, diferenças e política nas suas bases interpretativas

O cenário social e educacional nos dias atuais requer uma revisão crítica sobre as bases que fundamentam a educação e as práticas pedagógicas escolares, especialmente aquelas que se referem ao povo negro e seus descendentes. Sendo assim, o debate em torno das condições sociais e educacionais dos negros deve levar em consideração todas as formas de resistência e movimentos em defesa dos direitos relacionados à equidade racial empreendidos no curso da história mundial e brasileira. Entendemos que todos os movimentos em defesa do direito das populações negras foram de fundamental importância para que fosse possível hoje pensar práticas, políticas e ações voltadas para a valorização do negro a partir de uma imagem positiva, diferente da que historicamente a literatura branca/eurocêntrica nos fez crer.

Para superar as marcas criadas pela ação de colonização imposta pelos brancos sobre o povo negro, muitos esforços teóricos e práticos têm sido empreendidos no sentido de apontar um novo direcionamento para as práticas sociais e pedagógicas na sociedade. Dentre os principais, para compreender a luta do negro da diáspora sobre o qual podemos ancorar os conceitos de negritude, são os desenvolvidos por Kabengele Munanga (1988), Petrônio José Domingues (2005) e Carlos A. Gadea (2013). Dessa forma, nesta pesquisa o conceito negritude se torna importante, tendo em vista que se trata de um movimento histórico que incorpora, na

luta dos sujeitos negros, as suas necessidades que podem abranger, dependendo da situação, independência política, luta por território, identidade étnico-racial, representação no currículo, acesso ao Ensino Superior, etc.

As definições de negritude presentes nas concepções dos autores são utilizadas para fundamentar e viabilizar a construção de uma prática pedagógica que tenha como finalidade a valorização e fortalecimento da identidade negra, ou seja, que leve o negro a ter orgulho de sua cor, sua história e cultura. Munanga (1988) faz um breve retrospecto no que tange ao aparecimento do conceito “Negritude”. De acordo com ele, Cesárie foi o primeiro autor a mencionar o termo e caracterizá-lo como sendo um simples reconhecimento da sua condição negra, ou seja, a aceitação daquilo que se é. A partir de tais considerações, o conceito de negritude era vago e pouco significativo (limitado), pois significava ser negro, estar negro, e viver a negritude. Tal limitação fora percebida até mesmo pelo próprio autor, que mais tarde ampliou o conceito de negritude relacionando-o a outras três categorias: identidade (possibilidade de se assumir negro, se posicionar, ser e estar negro), fidelidade (elo do sujeito com sua ancestralidade, no qual se tem como berço da civilização negra, a África) e solidariedade (sentimento de pertença, ligação secreta e sutil entre todos os negros, como possibilidade de afirmar e preservar uma identidade comum a todos) (MUNANGA, 1988).

Entendo, nesse sentido, que, em Munanga (1988), negritude perpassa por uma condição e ideia valorativa do sujeito negro, de se assumir como tal e ter orgulho disso, que na prática significaria rejeitar todas as construções teóricas e ideológicas que visam fortalecer a identidade branca e suas práticas. Por assim se apreciar, ressalta-se que a negritude funcionaria como um instrumento potencializador da identidade negra, à medida que traz para o centro do debate questões e elementos que foram silenciados por muito tempo e que serviram para inferiorizar o negro diante do branco.

Um passo importante para a afirmação da negritude como característica positiva na sociedade refere-se à tomada de consciência dos negros sobre a importância de se assumir como tal, rejeitando uma pretensa caricatura embranquecida que no curso da história fora assumida por muitos negros. Ao meu ver, a expressão da negritude reside no processo de conhecimento e afirmação da memória e cultura negra, pois a desapropriação da memória e cultura imposta aos negros pelos brancos, a partir do sistema escravista, criou sentimentos de inferioridade que levam muitos (negros) ao desejo de ser branco. O processo de espoliação racista desmantelou possibilidades de reconhecimento e identificação como negros, o que configurou uma negação ou luta pelo pertencimento étnico-racial.

O processo de branqueamento e negação de identidades étnico-raciais pode ser combatido pelo conhecimento da história e memória dos grupos socioculturais e étnico-raciais negros. Com base nesses princípios, considero que “[...] o estudo da história permite ao negro apreender suas raízes e nacionalidades, e absorver dela seu benefício moral necessário para reconquistar seu lugar no mundo moderno” (MUNANGA, 1988, p. 46).

Ao assumir-se negro, os sujeitos requerem para si um espaço que antes era preenchido pelo desejo de ser branco (produto da teoria da assimilação), que não se limita ao mero reconhecimento da sua cor, mas dos direitos sociais, políticos e culturais que lhes pertence, pois, “[...] a *negritude* aspira ao poder, anima a ação política e a luta pela independência” (MUNANGA, 1988, p. 47). É a partir da afirmação da identidade negra, do perceber-se e sentir-se negritude, que temos a possibilidade de romper com a história da tradição eurocêntrica que se desenvolveu e cristalizou entendimentos e verdades que fundamentaram o racismo.

A partir de Munanga (1988), entendo negritude como sendo tudo aquilo que combate e rejeita a segregação racial e o racismo (prática de inferiorização dos negros em favor dos brancos). A inferiorização do negro em termos biológicos, religiosos e culturais formam a base ideal para o desenvolvimento do racismo, pois as explicações religiosas e a pseudociência europeia serviram como indicadores para classificar e hierarquizar os grupos humanos a partir da ideia de raça. Assim, a superação do racismo se daria pela afirmação da negritude e entendimento de que os seres humanos pertencem a uma raça única formada por uma grande diversidade.

O reconhecimento da diversidade é produto das reflexões e lutas que vêm sendo empreendidas ao longo dos tempos pelos negros em defesa de sua negritude, como forma de resistência à dominação imposta pelos brancos. Para Munanga (1988), a negritude se expressa a partir de duas interpretações paradoxais, a primeira relacionada a um pensamento mítico e a segunda a um pensar ideológico. As duas formas guardam consigo importantes elementos para se pensar a negritude, mas acabam por não dar conta de explicar a realidade dos negros num contexto social mais amplo, a primeira por seu caráter sonhador e contemplativo e a segunda por sua agressividade em respostas às situações históricas que o branco impusera aos negros, alinhando mais a uma proposta marxista entre oprimidos e opressores.

No debate étnico-racial, as construções marxistas não dão conta de fundamentar uma proposta social e educacional que aponte para uma realidade em que o racismo seja superado, haja vista que suas formas de pensar estão limitadas às questões econômicas, de classe. Munanga (1988), em suas proposições, apontou a fragilidade da teoria marxista ao limitar todo

debate social à relação de classe, pois entende que os limites do termo raça se referem a um grupo específico e, classe, seria uma categoria universal. Por conseguinte, a ideia de reconhecimento e fortalecimento do discurso da negritude significaria, para os marxistas, uma dicotomia da própria classe oprimida, pois criaria tensão e estranhamento entre os sujeitos presentes a uma mesma classe, mas de etnias diferentes. No meu entendimento, esse pensamento se apresenta como uma forma particular de falseamento da realidade, pois não reconhece o racismo como um mecanismo de opressão que repercute na condição social da população negra.

Em meio a essa fissura criada pelos marxistas, críticos da possibilidade de uma análise sociológica das questões raciais, para Munanga (1988), todas as duas teorias (marxista e étnico-racial) têm sua validade científica e são coerentes podendo uma auxiliar a outra em seu processo de interpretação da realidade social. Lançando meu olhar para a história do sujeito negro, percebi que o sentimento de negritude, não nasceu do acaso, nem tampouco do isolamento, trata-se de um produto das relações sociais contra a qual lutavam e ainda lutam os negros. Em outras palavras, negritude é uma resposta, ou mesmo uma estratégia de defesa do perfil cultural negro em contraposição à atitude do europeu em negar uma realidade que lhe é estranha.

Seguindo essa linha de raciocínio, a negritude começa no plano coletivo para somente depois expressar as individualidades de cada negro, por meio de um movimento social e político de negação e/ou enfrentamento à aculturação que implica numa tomada de consciência dos negros para a superação de todo histórico de alienação e exploração que foram submetidos.

A partir do estabelecimento da ideia de negritude, com o passar do tempo, o termo ganhou novos “usos” e “sentidos”, o que mostra que diante de inúmeras críticas, especialmente dos marxistas, a ideia de negritude é viável para que se possa pensar e desenvolver práticas pedagógicas que potencializem as relações étnico-raciais e afirmem a identidade negra, especialmente nas escolas quilombolas.

De acordo com Domingues (2005), em face dos inúmeros movimentos que se desenvolveram em prol dos direitos dos negros em âmbito nacional e internacional, a ideia de negritude, com o passar dos tempos, vem sendo reelaborada de modo a assumir nos dias atuais, um caráter dinâmico, político, ideológico e cultural. Nesse contexto, a negritude é ação do movimento negro organizado (plano político), seria também a construção de um pensar crítico sobre a condição de ser negro (plano social), bem como a valorização de todo processo cultural de matriz africana e suas diferentes manifestações (plano cultural).

Em linhas gerais, a ideia de negritude nasce da defesa da construção de uma identidade a partir da ancestralidade e como movimento político que visa o enfrentamento das condições históricas assumidas pelos negros em papel de inferioridade. No retorno a essa ancestralidade, o negro teria como referência histórica algo que lhe fora negado e perdido em decorrência do processo de colonização, alienação e dominação, imposto pelos brancos. Ao reivindicar, nos diferentes espaços, uma tomada de posição do negro em face dos direitos que historicamente lhes fora negado e invisibilizados, configura-se como movimento político.

Dessa forma, negritude é um conceito dinâmico que assume uma luta diária e constante para a produção de uma consciência e identidade negra positiva, longe das perspectivas racistas e inferiorizadoras dos sujeitos negros, assim como no ensino formal é a garantia do direito a uma educação de qualidade que perpassa pelo currículo e pelas práticas pedagógicas da escola. Nessa tomada de consciência, o conhecimento da história da África, como também do negro nos diferentes espaços em que ocupou no pós-diáspora, fortaleceria a memória ancestral dos negros, e igualmente daria as substâncias necessárias para que as práticas pedagógicas, ações sociais e educativas atuassem na construção e socialização de uma identidade positiva dos negros, assumindo, portanto, uma posição totalmente contrária a que historicamente apresentou o negro como inferior.

As contribuições de Munanga e Domingues (2005) para a discussão em torno da construção de uma identidade negra, possibilitou que novas compreensões fossem lançadas sobre o termo/conceito. Um dos teóricos que igualmente se dedicou a compreender a negritude, mas num contexto pós-africanidade, foi Carlos Gadea (2013).

Gadea (2013) chama atenção para os enfrentamentos e tensões produzidos pela população negra como forma de resistência pelo reconhecimento de suas negritudes. No intuito de ampliar o debate em torno da ideia de negritude, o autor associa o termo “espaço” à ideia de negritude. Para ele, os processos de resistência e luta dos negros foram responsáveis por criar espaços em que a negritude passou a se expressar. Tudo aquilo que se refere ao fortalecimento da identidade negra, a começar pela tomada de consciência pelos grupos negros de sua importância e legitimidade, tem contribuído para o aumento do número de pessoas que se identificam como negras ou pardas, muito embora a segunda categoria se revele como uma prática indiferente no que tange às questões raciais.

Por tais razões, as ‘marcas’ da negritude não são mais apenas marcações identitárias, mas sim ‘espaços’ a serem ‘(des)colonizados’; trincheiras plurais” (GADEA, 2013, p. 21). Tudo porque a negritude se tornou um espaço de enfrentamento, de luta e resistência a partir de fissuras

que as relações sociais abriram. A negritude vista como trincheiras plurais inviabiliza a ideia do negro como uma categoria simplória, como fora concebido pelos marxistas. Trata-se, portanto, de um sujeito que reivindica espaço, posição, respeito, aceitação e valorização de suas identidades e valores étnico-raciais e culturais.

O espaço da negritude se consolida pelo reconhecimento da tensão que se cria com a negação por parte dos negros da narrativa oficial que os colocam em posição subalterna. É nesse contexto de despertar da consciência que os espaços passam a ser descolonizados, pois tal posicionamento requer afirmação e reconhecimento racial e sociocultural e superação de uma sociedade esbranquiçada e culturalmente dominada pelos brancos.

Assumir o espaço da negritude significa combater o discurso preconceituoso e discriminatório de inferiorização do negro, pois toda e qualquer identificação racial é marcada por uma *performance* atravessada por orientações político-social e ideológica e se orientam a partir de espaços e movimentos.

Em síntese, Gadea (2013, p. 78) explica que “[...] a negritude teria surgido da resistência e oposição aos estereótipos ‘introjetados’ na sociedade acerca do indivíduo negro”. Assim, negritude significa assumir-se como negro, valorizar essa condição para além de uma visão ancestral ligada à África, já que para ele os negros não são unicamente africanos, mas integram um coletivo maior daqueles que não se enquadram nos padrões estabelecidos pela “branquitude”⁴. Por isso, reconhece que a negritude não relaciona apenas com a africanidade, mas é uma construção que envolve os embates das juventudes negras, que incluem o problema de ausência e invisibilidade de sua história, que são construídas na dialética e nos referenciais da diferença como identidade que se ressignifica dessa realidade de luta por educação, direitos e cidadania.

Percebemos que tanto Munanga (1988) quanto Gadea (2013) desenvolvem contribuições significativas ao conceito, tendo em vista a complexidade que envolvem a população negra da diáspora, suas culturas, história e desenvolvimentos humanos pautados na luta contra o racismo e condições de vida mais dignas.

Contudo, conforme Munanga, a negritude se expressa a partir da retomada da ancestralidade africana numa perspectiva coletiva, Gadea considera a negritude como uma

⁴ Para Bento (2002, p. 29), branquitude se expressa a partir de: “traços da identidade racial do branco brasileiro a partir das ideias sobre branqueamento”. Nesse sentido, a branquitude pode ser pensada como uma estratégia dos brancos para manter seus privilégios e condição de superioridade. No contexto descrito, Jesus (2012, p. 05) aponta que: “Até então o termo branquitude é utilizado para dar nome às práticas realizadas por portadores da brancura com o objetivo de manter o privilégio que o branco possui nas sociedades estruturadas pela hierarquia racial. O branco assume a postura de ser humano ideal e cria condições para que o status seja mantido”.

construção cultural de individualização e diferenciação, ou seja, os sujeitos se apresentam como resultado dos processos culturais e sociais a que são expostos, estão, portanto, passíveis de ressignificação de sua identidade e de sua negritude de acordo com os contextos em que se inserem as práticas racistas. Sendo assim, para o autor é possível ir além do binarismo (branco/negro em movimento de enfretamento) para se construir uma consciência racial.

Gadea (2013) amplia a ideia de negritude como retomada da ancestralidade africana, por entender que na atualidade a ideia de africanidade passou por um processo de mercadorização, em que muitas pessoas produzem e consomem elementos da cultura negra sem desenvolver um sentimento de pertença, o que revela uma negritude superficializada ou falsa, visando atender apenas e exclusivamente às demandas do mercado. Por essa razão, os afrodescendentes não podem ser tomados como ponto de referência da negritude, dados os contextos socioculturais em que estão inseridos os negros, pois:

[...] o espaço da negritude não se apresenta como sinônimo de um simples ‘corpo político’ que utiliza como recurso discursivo o apelo a uma memória histórica fundamentada numa origem africana comum. A experiência negra parece estar além da própria africanidade. O espaço da negritude torna-se resultado de uma experiência social vivenciada na precariedade das situações, na inconstância dos contextos de referência. Por isso, enquanto jovens negros, muitos indivíduos compartilham marcos de referência que não são, necessariamente, surgidos de supostas adscrições, mas que emergem de uma experiência individual e social que interpreta como semelhante ou própria de uma ‘lógica situacional’ específica, como talvez possa ser a que interpela um mesmo status social e econômico, uma escolha na prática sexual ou o fato de morar em uma determinada cidade (GADEA, 2013, p. 107-108).

Diante do exposto, considero que as transformações sociais, políticas, econômicas e culturais na contemporaneidade têm apontado diferentes formas de ser negro, tendo em vista os espaços que vão sendo assumidos pelos sujeitos. Trata-se, portanto, de um processo de reelaboração das identidades e lutas por direitos, pois se trata de um movimento que quer reivindicar um espaço com base nos princípios da ancestralidade africana, mas também se apresenta como experiências que vão sendo tecidas socialmente nos mais variados contextos e modos de vida.

Compreendo o conceito negritude, como sendo uma construção social individual e coletiva que demarca a experiência dos sujeitos negros nos diferentes espaços pelos quais transitam. Por conta disso, negritude, diz respeito a uma condição particular de enfrentamento das novas formas de discriminação racial, munindo-se para isto de todos os discursos políticos, culturais e sociais que possibilite aos sujeitos negros e não negros, uma compreensão com construção de sua identidade e formas de vida dentro dos espaços que integram.

1.2 Negritude como movimento histórico de combate ao racismo na sociedade brasileira

A história do racismo não é nova, não foi produzida no nosso tempo, mas se deu em decorrência da necessidade de dominação e inferiorização de um povo sobre outro, muito embora tais práticas ainda não fossem denominadas. Seyferth (2002) considera que o racismo tem seu aparecimento diretamente ligado ao surgimento do termo raça, desenvolvido pelos europeus e que teve como principal objetivo a classificação dos seres humanos e povos por meio de uma hierarquia, em que o branco-europeu era colocado como superior e acima de todos os outros grupos humanos.

A história do racismo não é nova de acordo com a autora, pois está diretamente ligada às concepções que se desenvolveram sobre a natureza humana e que serviram para justificar a discriminação dos seres humanos, tendo como finalidade a exploração. Por conseguinte, é possível traçar uma linha histórica de desenvolvimento do racismo iniciada desde as primeiras civilizações em que um povo inferiorizava outro para dominar e explorar, especialmente, sua força de trabalho. Nesse sentido, importa dizer com base em Seyferth (2002) que, até meados do século XV (período medieval), a discriminação era produzida levando em consideração a cultura e a condição social dos sujeitos.

Os Gregos, ao desenvolverem o conceito de bárbaro para diferenciar sua identidade dos demais povos, apoiaram-se no argumento cultural. A ideia e conceito de bárbaro naquele contexto tinham uma carga semântica e prática negativa muito grande, pois com base nos elementos culturais trazia consigo a determinação de quem era civilizado (o início da ideia de um modelo padrão) e quem não era, essa simples caracterização é tida como base para hierarquização e classificação dos seres humanos.

É nesse contexto que o etnocentrismo⁵ vai ser gestado e desenvolvido, à medida que o povo grego fora apresentado como superior aos outros povos e grupos humanos. Isso porque a história mostra que a figura do outro, quando não comum a um determinado grupo, sempre fora vista como bárbara ou selvagem. Por isso, filósofos gregos como Platão e Aristóteles (séc. IV e III a.C.), tentaram justificar a condição dos escravos a partir de suas próprias naturezas. Tais justificativas não se sustentaram e, no período iniciado no Império Romano até a Idade Média,

⁵ O etnocentrismo é, por assim dizer, a caricatura natural do universalista: este, em sua aspiração ao universal, parte de um particular, que se empenha em generalizar; e tal particular deve forçosamente lhe ser familiar, quer dizer, na prática, encontrar-se em sua cultura. A única diferença – mas, evidentemente, decisiva – é que o etnocêntrico segue a linha do menor esforço e procede de maneira não crítica: crê que seus valores são os valores e isso basta; nunca busca verdadeiramente prová-lo. (TODOROV, 1993, p. 21)

a discriminação esteve pautada nas condições sociais, pois os nobres, durante tais períodos, gozavam de inúmeros privilégios por suas condições de nascença, já que eram considerados superiores pelo Imperador e Rei. Sendo assim, a hierarquia e diferenciação se estabelecia a partir dos privilégios que possuíam determinadas pessoas em relação à outra.

Há de se ressaltar ainda que, no período medieval, a ideia de bárbaro dos gregos deu espaço para o desenvolvimento do conceito “pagão”, que serviu como lógica fundante das igrejas, já que, ao serem convertidos ao cristianismo e à cultura “civilizada”, os bárbaros poderiam assumir uma nova condição de civilizado. Entretanto, os que não se rendiam ao cristianismo eram considerados como pagãos/selvagens, portanto, inferiores e passivos de discriminação por não estarem enquadrados no padrão social e cultural da época.

A partir do desenvolvimento da ideia e do conceito de “pagão”, a dicotomia que passou a ganhar força foi entre estes primeiros com os cristãos, que tinham como base os princípios culturais, sem que fosse determinante para tal separação/classificação a questão fenotípica. Tal imbróglio se consolidava pelo fato de ainda não ter uma definição clara do que viria a ser “raça”, muito embora já se tivesse consolidada as implicações do conceito *Ethos* originário do grego e que serviu de referência para o desenvolvimento do conceito moderno de etnia.

É importante frisar que, embora a ideia do paganismo tenha se desenvolvido, o termo bárbaro não perdeu espaço e serviu como pilar para afirmação do etnocentrismo europeu, pois passou a ser percebido a partir de novos entendimentos, levando em consideração o cristianismo, de modo que quem não fosse adepto aos seus preceitos era considerado culturalmente selvagem.

Movidos por suas necessidades mercantis, embasados pela existência de “supostos” povos bárbaros, aliado ao conceito de canibalismo é que a ‘descoberta’ da América vai ser forjada, o que veio favorecer o desenvolvimento (até mesmo ‘científico’) de uma “suposta” classificação de grupos presentes nesse território como subumanos. A partir desse contexto, considero que o descobrimento da América fora responsável ou, pelo menos, tornara-se a justificativa ideal, para que se tornasse legítima a classificação dos grupos humanos a partir de pressupostos científicos. A priori, tal classificação levava em consideração: “o fenótipo, a suposta ausência de linguagem (ou desinteligência), o comportamento selvagem e a ausência de religião (SEYFERTH, 2002, p. 20).

É a partir do desenvolvimento e aprimoramento do que considero uma “pseudociência” que o conceito de racismo vai ser desenvolvido. Com base nisso, a classificação e hierarquização racial baseada no fenótipo dos diferentes grupos humanos foi

desenvolvida no século XVI, muito embora em termos conceituais fossem precários os dispositivos que nomeavam as diferenças existentes entre os seres humanos. Nesse sentido, a negritude expressada, a princípio pela cor da pele, como constatou Munanga (1988) a partir de Cesárie, fora a primeira e acentuada diferença que levou, a partir desse contexto à estratificação humana. A este respeito, Seyferth (2002, p. 20) esclarece que:

Talvez a primeira *diferença* a chamar a atenção foi a cor da pele, inicialmente atribuída à maior ou à menor intensidade da luz solar e, no século XVIII, transformada num dos primeiros critérios classificatórios das hierarquias raciais produzidas pela ciência. Atribuir as diferenças a causas ambientais de certa forma permitiu conferir aos *negros, amarelos e vermelhos* (os indígenas da América) a condição humana – uma espécie de pré-lamarckismo absolutamente conveniente ao princípio da conversão dos pagãos, logo substituído por assertivas de desigualdade biológica. (SEYFERTH, 2002, p. 20).

Mesmo que numa classificação discriminatória que inferioriza os grupos humanos, a condição humana atribuída aos índios, negros e amarelos relacionava-se às questões ambientais que eram determinantes para a pigmentação da pele humana. Ou seja, embora supostamente inferiores, os grupos citados eram seres humanos, mas esse paradigma vai ser quebrado para o estabelecimento de outro, pautado nas desigualdades biológicas, que servirá para colocar no grupo dos inferiores, também as mulheres brancas europeias, em decorrência do tamanho de seu crânio.

Dentre as principais contribuições para que se pudesse pensar e elaborar o conceito de raça, estão as de Linnaeus, pois foram os conceitos por ele desenvolvidos que possibilitaram, no apagar do século XVIII, o aparecimento do termo raça como substituto do conceito de variedade, antes bastante utilizado. De acordo com Seyferth (2002, p. 22):

Depois, distingui cinco variedades de Homosapiens: *H. europaeus*, *H. asiaticus*, *H. americanus*, *H. Jerus* (selvagem) e *H. nionsíruosus* (anormal). As quatro primeiras categorias reportam-se às grandes divisões geográficas e à cor da pele, embora não estivessem limitadas a critérios de similitude anatômica, incluindo também pressupostos estéticos e morais. Linnaeus tratou a variedade humana da mesma forma que a dos demais seres vivos, sem pressupostos de superioridade ou inferioridade [...].

Embora ainda não pautados em juízos de valor, foi nesse contexto que as teorias racialistas se desenvolveram, especialmente aquelas que serviram para hierarquizar os grupos raciais de acordo com a qualidade intelectual e cultural. Para Banton (1977), a primeira abordagem antropológica sobre o conceito de raça foi desenvolvida por Couvier, quando propôs uma classificação racial hierarquizada para explicar as diferenças entre os grupos sociais com base na cultura e na qualidade mental. Essa classificação foi responsável pela difusão do racismo científico, à medida que possibilitou que os brancos pudessem ser apresentados como

protagonistas da espécie humana, estando no topo e os negros na base da pirâmide social, cultural, política e econômica.

Banton (1977) apresenta duas posições que caracterizariam as relações raciais desse período, sendo a primeira sistematizada por Oliver C. Cox, que considerava que tais relações estavam diretamente ligadas ao “espírito do capitalismo” e Marvin Harris, para quem o preconceito racial (entendido aqui como racismo) estaria diretamente ligado à construção ideológica de argumentos que tornaram legítima a dominação dos europeus sobre os africanos, especialmente de sua força de trabalho, tida como escravizada e alienada. Contudo, o autor considera que tais explicações não são convincentes suficientemente para explicar a raiz/fonte/causa do preconceito racial, de modo que considera que “Tudo parece como se a consciência da diferença racial tivesse crescido gradualmente e como se a natureza do fenômeno que rotulamos de preconceito tivesse mudado significativamente” (BANTON, 1977, p. 25).

Com o passar do tempo e com o desenvolvimento social e tecnológico, o que antes era tido como diferença e preconceito passou a ser configurado como racismo, segregação e negação do outro, Todorov (1993) considera que foi a partir deste cenário que se desenvolveu o etnocentrismo, já que é presente nas pessoas a tendência de estabelecer uma preferência mais acentuada por seus iguais, seu grupo, sua espécie de modo a rejeitar estranhos. Ao meu ver, é aí que está a base do etnocentrismo e o fundamento necessário ao preconceito racial/racismo.

A denominação “racismo” pode ser compreendida a partir de dois vieses. O primeiro num sentido generalista e corrente para designar um comportamento negativo em relação a qualquer sujeito que fisicamente possui características acentuadamente distintas das nossas, gerando um olhar desprezível e limitado de outros sujeitos no plano material-físico. Em seu outro sentido, refere-se a uma ideologia integrante de uma doutrina relacionada às raças humanas (BANTON, 1977).

É importante esclarecer, a partir da leitura do autor, que as duas formas e sentidos não são necessariamente sinônimas, e que nem sempre se fazem presentes ao mesmo tempo, ou coadunando uma com a outra. Nesse sentido, a primeira definição não alcança um plano teórico/científico que lhe possibilite se justificar em termos comportamentais, como citado anteriormente, o que nos leva a considerar que os ideólogos não seriam necessariamente ou pontualmente racistas no sentido mais simplista do termo.

Um racismo pautado nos fundamentos racialistas em sua essência produz uma enorme problemática, a exemplo do nazismo. Assim, para Banton (1977), o racismo faz referência a

um comportamento histórico e universal, ao passo que o racismo teve suas origens no contexto dos séculos XVIII e XX, na Europa ocidental, como aparecimento do conceito de raça.

Todorov (1993) considera que o racismo fundamentado na ideia de raça foi desenvolvido na modernidade, já que os pressupostos da ciência europeia possibilitaram que os seres humanos fossem agrupados e hierarquizados levando em consideração o conceito científico de raça por eles estabelecido.

Todorov (1993) atribuiu a Francois Bernier o uso do termo “raça”, ainda em 1648, correlato à ideia que carrega o termo no contexto moderno, muito embora não tenha se detido a tratar a questão. O autor aponta a realidade francesa dos séculos XVII e XVIII como fomentadores das disputas em termos de diferenças raciais, mas considera de maior relevância seu ponto de partida a *Histoire naturelle*, da autoria de Buffon, por se tratar de uma síntese geral dos relatos de viagens dos séculos mencionados, além de desenvolver fortes influências nos estudos e literaturas posteriores em decorrência de sua autoridade científica.

Buffon estabelece as diferenças particulares entre os seres humanos e os animais, ressaltando a superioridade do primeiro por sua capacidade racional e de se socializar com seus pares. É ainda por essa característica que se torna possível a dominação de um homem sobre outros à medida que domina a si mesmo. No entendimento de tal estudioso, uma nação só se encontra organizada quando submete os homens à convivência social por meio de leis, normas e regras. Do contrário, imperaria o barbarismo, marcado por homens independentes que seguem apenas suas paixões e interesses individuais, ou seja, longe das práticas de socialização (TODOROV, 1933).

A sociabilidade é uma característica naturalmente humana e se refere à capacidade de criação e submissão a leis ou ordem previamente estabelecidas por acordos sociais e históricos, que retratam os costumes fixos de um determinado grupo. Contudo, é somente pelo processo de socialização que a espécie humana pode ser multiplicada. Importa dizer que é pela característica da sociabilidade que o homem desenvolve técnicas e saberes que levam ao progresso e criação de inúmeras ferramentas necessárias ao desenvolvimento da cultura, das práticas sociais e linguísticas.

A partir das características (racionalidade e sociabilidade) que diferem os homens dos animais, foi possível criar um sistema de classificação dos próprios homens, no qual passaram a ser produzidos juízos de valor, pois as diferenças sociais demarcavam a insuficiência ou nível de desenvolvimento social.

A hierarquização produzida por Buffon tinha, no topo da hierarquia, as nações da Europa setentrional seguido de outros povos de outras partes da Europa, asiáticos e africanos, ficando, na parte mais baixa da pirâmide, os selvagens americanos (TODOROV, 1933). Com base nesses pressupostos, Buffon considerava que uma população pequena como dos selvagens americanos era decorrente do processo de sociabilidade, o que levou o mesmo a entender que a falta de civilidade nada mais era do que a dificuldade de sociabilidade, pois o baixo nível de sociabilidade gera sujeito selvagens.

Rendido aos pressupostos da ciência biológica, Buffon acaba por estabelecer, no plano do racismo científico, traços distintivos entre brancos e negros, o que servira para mostrar que havia uma superioridade visível entre os mesmos, haja vista que entendia que na impossibilidade de misturas raciais, o branco, na condição de homem, negaria essa possibilidade ao negro, passando a ser um animal tal qual o macaco (TODOROV, 1933).

Todorov (1933), ainda no intuito de esclarecer os elementos que cercam o racismo científico, faz uma relação entre o pensamento de Buffon e Voltaire, pois, o segundo, partilha das convicções do primeiro relacionadas especialmente à possibilidade de uma natureza animalesca por parte das raças inferiores, dentre as quais estavam os negros e americanos. Voltaire, para explicar a origem dos negros, considera que estes teriam sido originários da relação entre moscas e macacos em países mais quentes, de modo que em países mais frios acabam por proliferar sua espécie.

A diferença entre Buffon e Voltaire, reside no fato do segundo considerar que a origem humana fora produzida a partir de diferentes linhagens, não tendo, portanto, uma origem comum, muito embora admita que os princípios da sociabilidade e racionalidade se apresentem comum a toda humanidade. Por isso, considera que todas as raças conhecidas até aquele momento tivessem não apenas características físicas e de epiderme diferente, mas também suas origens. Para sustentar suas considerações, Voltaire fez uso de seu conhecimento oriundo das ciências naturais, em especial da botânica, e afirmou que as árvores em sua diversidade não são originárias de uma árvore só, o que serviria para explicar que as diferentes raças presentes naquele contexto não eram originárias do mesmo homem.

O pensamento dos autores citados, a meu ver, foi basilar para a construção de um racismo científico, especialmente por estarem pautados em explicações de natureza científica, ou mesmo pseudocientíficas. Buffon era cético quanto aos efeitos da educação sobre os seres humanos, embora reconhecesse que os mesmos estivessem propensos à mudança, mas essa metamorfose era produzida de maneira lenta e no curso de muitos anos. A doutrina defendida

tanto por Buffon quanto por Voltaire foi responsável por respaldar e tornar legítima a escravidão, pois, para Buffon, por pertencer a um grupo inferior, o negro naturalmente estava propenso à escravização. É a partir desse pensar que se cria um padrão racial em que o branco europeu passa a ser o parâmetro da perfeição e os outros povos, quando não enquadrados em tais características e condições, degeneraram, a exemplo da mudança de cor. Todorov (1933) considera que os postulados de Buffon foram maciçamente consumidos pelo fato de estarem suplantados no prestígio da ciência.

Na passagem do século XVIII para o XIX, os fundamentos e concepções a respeito das desigualdades raciais humanas chegavam à modernidade. Nesse contexto, parte dos iluministas considerava que a civilização, ou o próprio processo de sociabilidade, sobrepujasse à natureza, o que serviu para que a associação entre razão e civilização fossem determinantes para apontar tanto a inferioridade quanto a superioridade de determinados grupos em decorrência daquilo que se determinara como progresso, haja vista que:

[...] a idéia de igualdade presente no Iluminismo foi substituída pela idéia de raça, num contexto em que raça não dá lugar à desigualdade, mas é a desigualdade que dá lugar à raça - isto é, as diferenças sociais originaram a idéia de hierarquização racial, conforme observação de Malik (1996). O próprio Iluminismo, segundo essa proposição, impôs a noção de que os seres humanos são naturalmente iguais e a desigualdade é produto da sociedade (SEYFERTH, 2002, p. 26).

O desenvolvimento da ideia de racialização, agora fomentando os debates em torno do lugar do homem na natureza, passou a se referir ao debate mais enfático da humanidade do outro, haja vista que, como apontado pelos poligenistas, os seres humanos em sua diversidade racial não derivavam do mesmo tronco, ou seja, do branco. Nesse sentido, podemos dizer que a ideia de tipo racial foi a mola propulsora dos pensamentos deterministas que passaram a interpretar as relações sociais não mais pela luta de classe, mas sim por uma luta de raças.

A partir de um sistema de hierarquização/classificação de alta complexidade ou a partir de um único indicador, que no caso era o índice cefálico, muitos cientistas desenvolveram várias teorias sobre a existência das raças e sua quantidade, dado o vasto número de fenótipos e toda a tecnologia antropológica que se voltava para a perfeição da “curva normal” (SEYFERTH, 2002).

Para fins deste estudo, entendo racismo como sendo qualquer atividade, ação, prática ou expressão que busque justificar as diferenças, a dominação, os privilégios, preferências, as desigualdades e hierarquias simbólicas e materiais entre os seres humanos e que toma como ponto de partida a ideia de raça. Desse modo, toda prática de qualquer natureza que busca inferiorizar um grupo em relação ao outro, em especial o negro em relação ao branco, que toma,

como ponto de partida, classificações/hierarquização humana com base em parâmetros biológicos (pseudocientíficos) e que colocam em posição superior e inferior um e outro, configura-se como racismo científico.

Na direção supracitada, Banton (1977, p. 25) considera que a história do preconceito racial “[...] é a história da Europa Ocidental e é impossível separar os vários elementos numa única sequência de acontecimentos”. Posso afirmar, então, que são inúmeras as causas e fatores que subsidiaram o aparecimento e fortalecimento do preconceito racial/racismo, o que me levou a pensar que as ciências naturais e antropológicas tiveram, e ainda tem, um papel de destaque no fortalecimento e desenvolvimento da ideia de raça.

A partir do século XIX, o termo raça passou a ser concebido como uma categoria física, na qual foram demarcadas as diferenças e pretensas qualidades de um povo em relação a outros. É a partir desse pensamento que vai crescer, no senso comum, a divisão da humanidade em raças, é também onde estará demarcada a superioridade e inferioridade das raças, que possibilitaram que os superiores de maneira legítima dominem e alienem os inferiores, até mesmo para trazer-lhes um pouco de civilidade.

Não é estranho que a racialização, ou a criação do termo raça, tenha sido desenvolvida com base em princípios de natureza política e econômica, mais especialmente à primeira, já que a ideia de superioridade de um em decorrência da inferioridade dos outros tornava legítima a dominação, bem como o próprio processo escravista dos negros, que em muitos aspectos serviram ao colonizador europeu, especialmente no econômico, pois foi o trabalho escravo negro que sustentou o sistema econômico e social dos europeus por muitos anos. Isso tudo só foi possível pelo fato de que “No século XIX, <<raça>> tornou-se um meio de classificar as pessoas por essas características” (BANTON, 1977, p. 39). De acordo com Seyferth (2002, p. 28):

Raça constitui-se, pois, um conceito acadêmico em permanente apropriação por diversos segmentos da sociedade, afirmando como saber científico a questão da diversidade humana tomada como sinônimo de desigualdade, negando a humanidade dos estigmatizados por seus dogmas. Trata-se de uma invenção desenvolvida para interpretar a história das nações - história essa considerada como ciência natural, que afirma o primado da natureza nas relações humanas. Na ideologia progressionista do início do século passado, foi transformada num conceito biológico contaminado por questões políticas, jogando com a idéia do antagonismo inato entre raças diferentes e tendo como fundamento a metáfora de Spencer sobre a ‘sobrevivência dos mais aptos’. Nesse contexto, o preconceito racial aparece para explicar a natureza do conflito (ou luta) racial: com essa forma de apreensão, boa parte das teorias sociológicas concebeu as relações raciais como um campo distinto de estudos.

Quijano (2005), na mesma direção apontada por Banton (1977) e Seyferth (2002), considera que o conceito de raça e identidade racial foi criado e desenvolvido em face da construção da América e do capitalismo colonial/moderno imposto pelos europeus como novo padrão mundial. Assim, a classificação social da população mundial fundamentada na ideia de raça foi responsável por criar o padrão ideal de ser humano, e centralizar por meio da ciência o poder nas mãos destes sujeitos.

Por isso, na América, o exercício do poder esteve alicerçado na suposta ideia de superioridade dos europeus dada a pseudo ideia de estrutura biológica distinta dos demais seres humanos, em especial os negros. A classificação inicia-se na América (branco, índios e negros), mas com o passar do tempo se expande para o mundo todo, pois

[...] na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população (QUIJANO, 2005, p. 117).

No processo histórico de desenvolvimento da ideia de raça e identidade racial, o autor mostra que tais termos foram criados para que fosse possível a classificação dos seres humanos para que a dominação fosse legítima e a superioridade dos europeus difundida. Foi a partir do termo/conceito “raça” que se tornou possível dar sentido e significado à cor da pele baseadas nos traços fenotípicos humanos, pois como se pode verificar na história da colonização da América, os negros além de serem explorados, eram considerados a raça mais importante do contexto colonial para os fins econômicos, já que os índios estavam fora deste contexto.

Em linhas gerais, o termo raça se apresenta como um conceito acadêmico que fundamenta o racismo e que tem sido muito utilizado por diversos setores sociais para sustentar a ideia de diversidade humana, concebida como palavra de igual valor semântico de desigualdade, o que tem contribuído à negação da condição humana de grupos estigmatizados em decorrência dos dogmas que o fundamentam. Nesse sentido, racismo pode ser entendido como sendo a ideia de degeneração racial.

O pensamento supracitado se tornou não apenas legítimo no sentido ideológico do termo, mas também prático, pois ao negro, historicamente, restou o trabalho forçado e pesado no plano material, que correspondeu à produção das riquezas de muitos países, enquanto que, para o branco, restou o trabalho intelectual de gestão de uma riqueza que não fora produzida pela sua força de trabalho. É importante esclarecer que, embora as teorias racistas tenham sido massivamente consumidas pelos homens da ciência brasileira (médicos e advogados), para

justificar e naturalizar desigualdades sociais e raciais ainda no século XIX, a ideia de democracia racial desenvolvida por Gilberto Freyre se ocupou do mesmo propósito, pois, como destaca Guimarães (2004, p. 03), a sustentação teórica de Freyre “reatualizou, na linguagem das ciências sociais emergentes, o precário equilíbrio político entre desigualdade social, autoritarismo político e liberdade formal, que marcou o Brasil do pós-guerra”.

O racismo no Brasil teve influência de diferentes correntes teóricas como o evolucionismo, que tomou como ponto de partida a mesma métrica para classificação das plantas e animais para classificar os seres humanos. As teorias desenvolvidas por teóricos defensores dessa corrente ideológica e de pensamento, fincada numa perspectiva biológica, buscavam justificar e tornar legítima a dominação de uma raça sobre outra a partir das características físicas e intelectuais.

Há de se ressaltar acerca das influências da escola histórica (desenvolvida na Europa e Estados Unidos), que justificou que as “evidências históricas” serviam como base para explicar as diferenças físicas. Assim, de acordo com Pinho (2004), os etnógrafos anatomistas consideraram que a história deveria ser interpretada com base em uma “sucessão de triunfos das raças criadoras” deslocando, dessa forma, a ênfase sempre para os brancos. Para os defensores dessa corrente de pensamento, a raça era tida como o fator fundante da história da humanidade. Uma expressão muito forte da escola histórica foi o desenvolvimento e a legitimação da raça ariana como superior.

Pinho (2004) destaca, também, o darwinismo-social que negou, especialmente, para sua afirmação a validade das teorias poligenistas, pois rejeitava a ideia de vários centros humanos, já que considerava que o processo evolutivo tinha como ponto de partida uma única espécie. Os defensores dessa corrente viam os negros como a escória do mundo, pois eram concebidos como primitivos e animais.

É a partir dos pressupostos do darwinismo que, o pensamento eugenista no Brasil tem sua base de sustentação, à medida que a eugenia representava a constituição da sociedade ideal, pois os defensores dessa teoria, de acordo com Pinho (2004), em pleno século XX, responsabilizavam os negros e mestiços pelo processo de degeneração física e mental das gerações seguintes. Tais sujeitos eram responsáveis pela proliferação de doenças degenerativas a partir de seus descendentes.

Pinho (2004) registra que essa teoria ainda permeia o imaginário social de boa parte do povo brasileiro, à medida que constatou que, no imaginário dos professores pesquisados por ela, o sexo e a gravidez na adolescência dos negros promoviam o agravamento progressivo da

raça que resultaria na degeneração social. A ideia de degeneração fora muito presente nas teorizações dos eugenistas e imprimiu estigmas e marcas profundas sobre as condições do negro brasileiro.

O projeto de branqueamento da sociedade brasileira ou de civilização, defendido pelos médicos higienistas, tinha como objetivo eliminar os negros e mestiços brasileiros, promovendo a aproximação do branco “superior” com os imigrantes europeus. O processo de mestiçagem, nesse contexto, era visto de forma otimista segundo Pinho (2004), pois parte das elites acreditava que os negros desapareceriam em face das precárias condições de vida a que eram submetidos.

A partir de tais teorizações, criou-se sobre o corpo negro um processo de marginalização, de modo que a este era atribuída toda a carga negativa e problemática da sociedade, especialmente ligada à criminalidade, pois no imaginário de muitos brasileiros, até hoje, os negros são mais propensos à criminalidade do que os brancos.

Essa visão estigmatizada dos negros foi responsável ainda para que as pessoas buscassem cada vez mais se distanciar de tal condição, o que contribuiu sobremaneira para o desenvolvimento de uma prática racista no contexto brasileiro bastante sutil e naturalizada. Conseqüentemente, convém destacar que a face do racismo no Brasil foi marcada por características muito particulares e que o diferenciou dos europeus, estadunidenses e asiáticos, já que a ideia demarcada a partir do binarismo branco x negro não encontrava substância concreta para se desenvolver, pois a base de formação da identidade étnico-racial brasileira foi marcada pela multirracialidade.

Sendo assim, no cenário brasileiro, temos uma versão de racismo à brasileira que pode se classificar como discriminação racial à medida que não envolve apenas a oposição entre brancos e negros, mas também das diferentes categorias de negros (moreno claro, mulato, pardo, preto) presentes no Brasil a partir da mestiçagem, logo o racismo vai muito além da rejeição daqueles que não eram/são brancos.

Guimarães (2004) ressalta que, mesmo diante da influência racial de inúmeras teorias raciais europeias e estadunidenses (evolucionismo, historicismo e darwinismo social) que centralizavam o racismo na questão racial, no contexto brasileiro, o racismo foi elevado a um plano ideológico em face de uma falsa democracia racial⁶ que não mais levava em consideração a ideia de raça, mas sim a cor da pele. Dessa forma, o autor destaca que: “[...] o preconceito de

⁶ O mito da democracia racial de acordo com Guimarães (2004) pregou a convivência harmônica entre as raças no contexto brasileiro, mas negros e indígenas tendo sido escravizados pelos brancos (europeus).

cor, entre nós, seria um sintoma da incompletude da revolução burguesa e da sociedade de classes. Seria uma persistência do passado, enquanto “negros” e “mulatos” seriam apenas “metamorfoses do escravo” (idem, *ibidem*, p. 20).

As considerações do autor revelam a característica simbólica e ideológica do racismo fundamentado na cor, no cenário brasileiro, que não se baseia na origem dos sujeitos, mas na coloração de sua pele. Essa sutileza da discriminação racial⁷ no Brasil como mencionado anteriormente é nociva e foi possível graças à afirmação da ideia de democracia racial, em que as práticas de inferiorização dos negros são abafadas e negadas.

Do mesmo modo, a negação da condição racial e a fundamentação da questão ideológica podem ser visualizadas até na forma de classificação da cor dos brasileiros pelas instituições governamentais como o IBGE, no qual fora incluído o conceito de “pardo”⁸, visto por mim como uma forma de embranquecer negros que, diante dos estigmas e marcas históricas pejorativas, negam suas origens.

Guimarães (2004) pensa a questão supracitada de maneira mais crítica, quando demonstra que, em face à ideologia da cor, as relações política e de poder sofrem alterações passando a ser estruturadas com base na melanina do corpo, quanto mais melanina possui um ser, mais desfavorecido ele é, quanto mais encaracolado seu cabelo, menos reconhecimento possui. De forma sutil e discreta, os brasileiros são vítimas de segregação sem terem consciência do dano que essa prática causa.

A prerrogativa dita anteriormente fez com que a discriminação racial no Brasil se naturalizasse e fosse historicamente sendo aprendida e disseminada no contexto escolar. A condição colonial do Brasil, responsável por colocar o branco europeu no topo da pirâmide e os “menos” negros em posições mais baixas fizeram com que os sujeitos não se afirmassem como negros e nem tampouco desenvolvessem um sentimento de pertença, já que eram possuidores de privilégios que os “negros” não detinham.

Diante do exposto, o debate étnico-racial pouco espaço ocupou, pois, a possibilidade de afastar da condição negativa do negro existia, dada a presença da melanina na pele, bem

⁷ Termo que passarei a adotar daqui em diante, especialmente no capítulo das análises para me referir as práticas de inferiorização à que são submetidos os negros por conta da tonalidade de sua cor de pele e atributos/traços físicos.

⁸ Para determinar a cor dos brasileiros, o IBGE faz uso de cinco categorias: Branco, Amarelo, Pardo, Preto e Indígenas, embora não tenha o aprofundamento necessário ainda para debater a questão, especialmente por não ser o foco da pesquisa, considero que tal classificação contribui para que as pessoas sustentem a discriminação sob a ótica ideológica à, medida em que mesmo tendo origem negra, a maior parte dos morenos e mulatos não se percebe como negros, se identificando, então como pertencente a uma categoria intermediária que é o pardo.

como as condições sociais, materiais e objetivas que se tinham. Por um longo tempo, e até nos dias atuais, as escolas foram/são responsáveis por disseminar a discriminação racial quando nega a existência de diversas raças, etnias e culturas no ambiente escolar, privilegiando o ensino do currículo e práticas pedagógicas fundamentadas nas teorizações europeias.

Se por muito tempo o conceito de raça serviu para fundamentar o racismo, no contexto brasileiro, a palavra ‘raça’ é, sem sombra de dúvidas, uma categoria que serve para compreender e explicar a história das nações. Assim, para combater o racismo e a discriminação racial no contexto social e educacional brasileiro, a categoria raça/cor, numa perspectiva sociológica e de alto afirmação, se mostra bastante eficiente, pois:

[...] Raça é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, contudo, de um conceito que se denota tão somente a uma forma de classificação social, baseado numa atitude negativa frente a certos grupos sociais, e informada por uma noção específica de natureza, como algo indeterminado. A realidade das raças limita-se, portanto, ao mundo social. Mas, por mais que nos repugne a empulhação que o conceito de ‘raça’ permite – ou seja, fazer passar por realidade natural, preconceitos, interesses e valores sociais negativos e nefastos -, tal conceito tem uma realidade social plena, e o combate ao comportamento social que ele enseja é impossível de ser travado sem que lhe reconheça a realidade social que só o ato nomear permite (GUIMARAES, 1999, p. 09).

Guimarães (1999) chama a atenção para a possibilidade de enfretamento do racismo a partir da ressignificação e reconstrução das ideias que cercam o conceito de raça. Reconhece que existiu e ainda existe um sentimento de repulsa sobre a ideia e conceito de raça, pois, a priori, tal categoria fora inventada com objetivo de expandir a dominação dos europeus sobre outros povos. No contexto brasileiro, foi responsável pela naturalização do racismo e de preconceitos que colocaram negros e indígenas em posição inferior aos europeus. Contudo, destaca o autor, que é a partir de uma perspectiva sociológica do termo raça que se tem a possibilidade de superação do racismo.

Nos dias atuais, a ideia de raça serve para demarcar espaços, posições, ideologias, formas de ser e pensar. Por isso, deve ser olhada e pensada a partir de uma perspectiva sociológica, já que a base de formação da sociedade brasileira é multirracial. De tal modo, a cor da pele demarca as origens dos brasileiros (índio, branco, negro), sendo, portanto, uma marca histórica do passado dos negros que, vai além do escravismo, ao qual foram submetidos e que empurrou o afrodescendente para baixo da pirâmide social (HASENBALG, 2005).

Embora a escravidão denote sentidos e impactos negativos na vida da população negra, não se atribui exclusivamente a esse sistema a condição social e econômica inferior desse segmento da sociedade, mas ao racismo e ao preconceito racial da sociedade que se acirra no

modelo liberal-democrata, baseado na competitividade entre negros e brancos de forma desigual e injusta.

Raça/Cor ou categorização racial se apresentam como um “critério” importante no que tange a distribuição das posições sociais, numa sociedade de classes e de hierarquia econômica, pois a raça pode ser determinante nas posições e mobilidades sociais de famílias negras, mas seria errôneo defender que as raças, ou a própria categorização racial, determinem a estrutura das posições sociais, pois raça ou categorização racial nada mais é do que um “[...] conjunto de mecanismos sociais destinados à reprodução da estrutura das posições sociais que explica as funções simbólicas e estratificadoras da raça nas sociedades multirraciais, durante o escravismo e após a emancipação” (HASENBALG, 2005, p. 78).

Como mencionado anteriormente, considero relevante reafirmar raça como categorias de resistência e autoafirmação da negritude, a cor da pele traz consigo uma marca ou memória histórica da condição originária dos sujeitos, bem como do próprio escravismo e da reprodução da desigualdade racial na educação e na sociedade brasileira, mas serve, concomitantemente, numa relação dialética de embasamento, para a transformação dessa realidade a que historicamente foram submetidos os negros.

A educação geral e mesmo a quilombola devem assumir a educação para as relações étnico-raciais como uma possibilidade de promover a equidade racial, o respeito à diversidade, e a valorização das singularidades de cada sujeito e grupos negros. É com base nessa concepção que, como produto das lutas históricas do movimento negro, a educação escolar quilombola se apresenta, não para supervalorizar (numa ideia de vingança) os grupos negros e negar a importância dos brancos no processo histórico de construção das etnias presente na sociedade brasileira, mas para contribuir para que as pessoas se autoafirmem e se reconheçam como negras, com orgulho da história de seu povo que não pode ser limitada à escravidão, mas também, e principalmente, às resistências que foram empreendidas e que conseguiram manter vivos importantes elementos da cultura e dos saberes historicamente produzidos pelos negros.

Ao tratarmos da educação para as relações étnico-raciais no contexto quilombola, não queremos propor a extinção por completa do currículo oficial que permeia a prática pedagógica dos professores nas mais diversas escolas, pois consideramos os conhecimentos presentes no currículo oficial necessários à formação do negro. O que se está se considerando é a possibilidade de construção de um currículo que leve em consideração os conteúdos científicos do currículo oficial dentro do contexto social das escolas e comunidades quilombolas, o que

representaria a transposição dos conhecimentos científicos para a realidade dos alunos, prática essa que deve ser desenvolvida em todos os tipos possíveis de escola.

1.3 Da educação para as relações étnico-raciais às possibilidades de afirmação da negritude

Um dos aspectos mais relevantes no processo de afirmação da identidade negra para o enfrentamento e superação do racismo é a educação, desde que orientada pela ideia de negritude, de valorização das diferentes identidades étnico-raciais, sua cultura, memória e história. A educação e a negritude estabelecem entre si uma relação dialética de ser alimento e se alimentar uma da outra. A negritude sem a ação educativa apresenta-se como um movimento folclórico e sem o devido embasamento, a educação sem o fundamento da negritude atua na reprodução das estruturas sociais vigentes tornando legítimo o currículo colonial e embranquecido que ainda é realidade da educação brasileira.

Com todas as suas contradições, a educação tem possibilitado mudanças, sejam no plano ideológico, econômico ou social. Esse processo tem sido possível graças ao fortalecimento da luta em defesa dos direitos dos negros pelo Movimento Negro no âmbito nacional e internacional. Dentre as principais conquistas, oriundas das ações empreendidas pelo movimento, estão a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e o Dia da consciência negra (20 de novembro), por meio da Lei 10.639/03, alterada pela lei 11.645/08, cotas para o ingresso no ensino superior, Lei 12.711/2012, somando-se uma série de políticas afirmativas de combate à discriminação racial, desenvolvidas, especialmente, nos governos Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Vana Rousseff.

Graças a tais inserções e conquistas do movimento negro é que foi possível, no âmbito acadêmico e teórico, pensar a educação do/e para o negro. Regina Pahim Pinto, no artigo “Educação do Negro: Uma revisão bibliográfica”, publicado no Caderno de Pesquisa em agosto de 1987, faz uma leitura histórica da condição negra na sociedade, considerando a importância da educação para tais sujeitos, a partir de autores que trabalhassem a questão. Dentre as inúmeras conclusões a que se chegou a autora, a que mais interessa a este estudo se relaciona com o significado e a importância da educação na sociedade, especialmente para os grupos negros.

A autora destacou que são inúmeros os estudos desenvolvidos no campo da educação, seja para conceber a mesma como possibilidade de mudança de classe/condição de vida, seja como uma importante ferramenta no processo de combate ao preconceito e discriminação.

Nesse sentido, é importante que sejam aprofundadas ainda mais as reflexões acerca da própria ideia de educação.

Para fins desse estudo, entendo educação como um fenômeno sócio-histórico-cultural que se desenvolve a qualquer tempo e lugar, desde que esteja envolvendo qualquer ser humano. Entendida como uma construção social, histórica e cultural, a educação pode ser socializada e transmitida de uma pessoa para outra sem que para isso possa haver qualquer obstáculo relacionado à questão de gênero, raça ou idade. Contudo, pensar a educação como prática social implica pensar a própria formação da sociedade, pois é necessário, nesse processo formativo, considerar um ideal de homem/sujeito que se encontra em processo de construção/desconstrução de qualidades humanas e da própria cultura.

Uma importante reflexão sobre o conceito de educação nos é trazida por Brandão (2005) que entende a mesma como sendo um campo de poder, riqueza e trocas de símbolos que transitam pela sociedade. Considerando o disposto pelo autor, consideramos que a educação se desenvolve, portanto, de acordo com a realidade social em que os sujeitos/homens estão inseridos, atendendo quase sempre suas necessidades de transformação da natureza e de si mesmos.

Para Brandão (2005), a educação é uma prática social que tem como pressuposto o desenvolvimento humano por meio de tudo aquilo que pode ser aprendido e que emerge da cultura e história da humanidade. Por essa razão, a educação é uma das principais ferramentas que potencializa a mudança/transformação social. É importante, contudo, esclarecer que a educação, embora fundamente a transformação social, pode e por muito tempo foi utilizada como instrumento de dominação de um grupo sobre outro, como exemplo, a dominação imposta pelos europeus sobre os negros.

É possível, ainda, pensar a educação como sendo um direito social humano estabelecido em inúmeros documentos oficiais legislativos, como é o caso da Constituição Federal de 1988 em seu artigo 205, no qual ficou estabelecido que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Entendida como um direito, a educação é afirmada como sendo uma responsabilidade do Estado e da Família, tendo em vista, a garantia da qualificação para o exercício da cidadania, bem como garantir qualidade profissional para o mercado de trabalho. A partir desse olhar, a educação pode ser pensada como um direito social subjetivo e garantido constitucionalmente e

que tem como finalidade, pelo menos no campo teórico-legislativo, promover a igualdade entre as pessoas. Para isso, o artigo 206 da mesma lei reconheceu como princípios fundamentais da educação os seguintes:

- I–igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 - II–liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
 - III–pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 - IV–gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 - V–valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
 - VI–gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
 - VII–garantia de padrão de qualidade;
 - VIII– piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.
- Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 1988).

No âmbito legislativo, a educação é apresentada como um direito humano que serve como princípio fundamental para o desenvolvimento das potencialidades humanas, independente das condições sociais, étnico-raciais e culturais. Além disso, a lei assegura que esteja garantido não apenas o acesso e a permanência dos sujeitos à educação, mas também o sucesso, produzido a partir da possibilidade de se ter acesso a um conjunto plural de ideias e de práticas pedagógicas diversificadas e que atendam às necessidades de formação de cada grupo social.

A Constituição Federal CF – (1988) trata do contexto em que deve ser produzida a educação dando ênfase às práticas democráticas de gestão, que significaria pensar e materializar a pluralidade de ideias, comportamentos, costumes e cultura nas práticas escolares. Para isso, é dever do estado assegurar a gratuidade da educação no período (idade/série) escolar e fora dele, no caso da Educação de Jovens e Adultos.

No artigo 214 da Constituição Federal, ficou estabelecida a criação do Plano Nacional de Educação com vistas ao estabelecimento das diretrizes, objetivos e metas para que a educação fosse atendida em sua diversidade de nível, etapas e modalidades. É importante considerar que somente o disposto na CF não foi suficiente para que a educação como um direito subjetivo de todos fosse atendida. Justamente por esse motivo, posterior à CF foram criados outros dispositivos legais que visaram tornar a educação um direito subjetivo humano reconhecido em sua diversidade. Dentre tais dispositivos, destaco a Lei 9.394 de Dezembro de 1996, que mais tarde passou por significativas alterações com a Lei 10.639 de 2003 que tornou

obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos estabelecimentos públicos e privados de educação do país, bem como a Lei 11.645 de 2008, que alterou o texto da Lei 10.639/03, passando a incluir a história e cultura indígena no currículo da educação brasileira.

Não podemos negar que as legislações citadas trouxeram importantes contribuições para se pensar a educação como um direito social, que contribui de maneira acentuada para o desenvolvimento humano à medida que prescinde da socialização do que socialmente é nominado e concebido como conhecimento científico/sistemático. Pensar práticas educativas numa perspectiva crítica e de reconhecimento de direitos num país em que perdurou por muito tempo um sistema escravista, implica buscar formas e estratégias de superar marcas desse passado limitado, a partir de uma concepção crítica e plural de educação.

Nesse sentido, considero que a educação numa perspectiva étnico-racial serve como meio de reparação histórica da disseminação do ódio, preconceito e racismo, pois, por um longo período, negros e indígenas estiveram (e em alguns casos ainda estão) às margens das práticas educativas sistemáticas desenvolvidas na escola, dada a necessidade de manutenção dos privilégios e status conquistados pelos brancos a partir da dominação e escravização imposta sobre os outros povos.

Pinto (1987), ao fazer uma análise da obra “A integração do negro à sociedade de classe”, de Florestan Fernandes, considerou que, nos primeiros anos pós-abolição, os grupos negros estiveram fora dos contextos escolares em face de sua desorganização social, política e econômica (especialmente), pois não havia espaço para a valorização da educação escolar, já que as condições sociais de manutenção da sobrevivência evitavam que se visualizasse, pelo menos para aquele momento, a utilidade da escola.

A situação descrita fazia com que a escola fosse ignorada e tida como sem importância diante das necessidades sociais bem maiores que eram impostas aos negros, pois como bem lembra Pinto (1987, p. 07), “[...] a frequência à escola pressupunha pré-condições, como a existência de recursos, de uma vida organizada, pré-condições estas que eram raras, dadas a situação enfrentada pela família negra na época”. Não era que o negro não visse a escola como necessária à sua formação, era a falta de tempo e espaço que lhes condicionava, já que a condição escrava lhes impunha trabalho pesado e forçado, ao passo que a escola vista desde os gregos como lugar de ócio era um privilégio que alcançava apenas uma pequena parcela da sociedade.

A escola como lugar que expressava privilégio e posição social era inacessível para os negros que tinham que desenvolver suas habilidades manuais na agricultura e em trabalhos domésticos e que dificultavam o desenvolvimento e o exercício de uma consciência crítica. A mudança dessa concepção veio com a aprovação das legislações já citadas, que se apresentaram como uma possibilidade de superação da ideia da escola como privilégio, focando especialmente no enfrentamento das práticas discriminatórias e racistas que transitaram de maneira mais evidente em outros tempos, mas que se fazem presentes na sociedade e na escola.

O contexto supracitado remete a pensar o papel social da educação, especialmente no contexto atual, mas sem perder de vista o processo histórico que fora desenvolvido nesse campo. Pensar o papel social da educação requer um novo olhar para a escola, seu currículo e práticas pedagógicas, requer uma reinvenção desse espaço para atender a diversidade e pluralidade étnico-racial e cultural que forma os seres humanos, pois o espaço escolar é, sem dúvida, um espaço privilegiado de produção e socialização do conhecimento que deve integrar todos os sujeitos, não estando limitado à história e cultura de uma classe, raça, cor ou etnia. A instituição escolar guarda aquilo que se conhece como conhecimento científico que por muito tempo serviu para dominação e discriminação/inferiorização dos grupos negros, mas que a partir de uma perspectiva étnico-racial opera na valorização da diversidade humana, na qualificação valorativa dos negros e na transformação social.

Não se pode deixar de mencionar que a educação entendida como processo de assimilação e socialização do conhecimento bem como dos valores socioculturais acontece também no plano assistemático, ou seja, nas interações cotidianas que os sujeitos são expostos. Contudo, esse modelo de educação não possui status científico, nem tampouco respaldo para sua validação. É por isso que a educação escolar passa a ganhar destaque, especialmente pelo fato de se apresentar como uma possibilidade de transformação da realidade e ascensão social.

Pinto (1987) nos leva a refletir sobre tal situação, apontando que historicamente os sujeitos tiveram papéis delimitados, no qual o esforço intelectual, ou melhor, a formação para gerir a sociedade estava voltada para as elites, e o trabalho manual/braçal/prático ficava a cargo dos negros que necessitavam produzir seu sustento. Esse pensar era um olhar do núcleo familiar, ao passo que considera que fora crescente no curso da história, a reivindicação da educação por parte dos movimentos negros, pois estes entendiam como necessária a qualificação e aperfeiçoamento cultural do negro em detrimento do contexto social e econômico que fora produzido no pós-abolição.

Numa perspectiva de negritude, a educação tem a função social de elevação cultural, social, política e ideológica do negro, o que implicaria no desenvolvimento de uma identidade e ideia de pertencimento fortalecida e afirmada, legitimando a diversidade sociocultural e racial presente no Brasil. É nesse sentido que os educadores e educadoras são chamados a reinventar a forma como se apresentam às escolas e suas práticas pedagógicas, pois precisam atender as demandas da educação para as relações étnico-raciais que requerem enfrentamento e superação do racismo.

Diante do exposto, o grande desafio da educação para as relações étnico-raciais é pensar que, pela educação, e as práticas pedagógicas desenvolvidas a partir dela, é que se torna possível promover a igualdade entre as “raças” a partir da valorização das identidades e diversidade cultural. Assim, ser e estar negritude na escola se apresenta como forma de elevação não apenas da cultura negra, mas também da condição social em que se inserem tais sujeitos.

É a partir do entendimento das finalidades históricas que vêm sendo desenvolvidas pela educação que se tem a possibilidade de pensar práticas pedagógicas que atendam às demandas das relações étnico-raciais, favorecendo o respeito e socialização das identidades e diversidades que formam os seres humanos tanto em termos raciais como culturais.

Práticas pedagógicas alicerçadas no movimento da negritude contribuem para o fortalecimento político, social e cultural dos sujeitos negros, mas, para isso, é preciso rever seus conteúdos de ensino, as metodologias e a proposta pedagógica das escolas. Banks (2006) considera que o caminho mais eficaz para esse processo é pela promoção de uma educação voltada para as relações étnico-raciais, visando reconhecer e valorizar a multiculturalidade que forma a sociedade brasileira.

Uma educação na perspectiva multicultural/étnico-racial considera toda a pluralidade existente na sala de aula em termos raciais, cultural, classe social e linguagem, pois no cotidiano escolar tem sido notória a possibilidade de sucesso intelectual de determinados estudantes em relação a outros, dadas as características historicamente legitimadas. Em conformidade com essa proposição, Banks (2006) propõe um movimento de reforma organizado e sistemático da educação que visa o processo de transformação da escola, o que se concretizaria pela possibilidade real de estudantes com características diferentes passarem a ter chances iguais de sucesso, assim como tiveram os grupos que historicamente foram privilegiados. A corrente teórica que se formou em torno da ideia de educação para as relações étnico-raciais compreende e representa a escola como sendo um sistema social que é formado por partes e variáveis complexamente relacionadas.

Em decorrência disso, a transformação da escola possibilitaria a igualdade de direitos à educação, o que requer uma mudança profunda para poder atender todas as demandas que transitam pelo espaço escolar. Reconhecer a diversidade em nosso entendimento seria o caminho necessário e eficaz para construir uma educação para as relações étnico-raciais, pois o que se tem verificado na maioria das instituições escolares é a reprodução da estratificação social e das classes presentes na sociedade e dificuldade de tratar questões relacionadas ao racismo e à negritude.

Banks (2006, p. 19) esclarece que a desigualdade presente na sociedade se fecunda ainda na escola a partir de dispositivos de reprodução de valores, costumes e cultura presentes no currículo escolar, “[...] nos livros, nas atitudes, expectativas do professor, na interação aluno-professor, na linguagem e nos regionalismos linguísticos valorizados nas escolas e na cultura da escola como um todo”. É com o intuito de superação desse paradigma, que foi iniciado nas décadas de 1960 e 1970, que as demandas por reformulação das práticas escolares se assentam e constroem seu fundamento. Não se trata de uma tarefa simples, pois esse movimento pressupõe uma reflexão crítica sobre a cultura dos diferentes grupos sociais e étnico-raciais que transitam pela escola.

A reconstrução da escola e das práticas pedagógicas prescinde de um movimento que já está em curso, mas que não pode se limitar ao plano da reflexão, do pensar, mas deve também ser instrumentalizado por meio da ação de “[...] reescrever a história da escola [...] revelando suas experiências, os esforços, esperanças e sonhos de diversos grupos [...]”.

(BANKS, 2006, p. 19).

A reescrita dessa histórica marcada pela inferiorização de grupos sociais que não integram os grupos hegemônicos tem como ponto de partida a prática pedagógica docente, já que esta atua diretamente com a realidade do ensino-aprendizagem e pode, num processo de experimentação e troca de conhecimento com seus alunos, reconstruir sua identidade profissional para, dessa forma, trabalhar e valorizar a diversidade. Nesse sentido, Banks (2006, p. 23) considera serem necessárias:

[...] mudanças institucionais mais abrangentes nas escolas e universidades, incluindo mudanças no currículo; no material didático; nos estilos de ensinar e aprender; nas atitudes, percepções e comportamentos dos professores e administradores; e nas metas, normas e cultura da escola.

Assumir essa responsabilidade para a implementação da educação para as relações étnico-raciais requer pensar a formação docente e suas convicções, pois os profissionais da educação, por muito tempo, estiveram submersos numa formação e currículo colonialistas. É

preciso alargar o conceito que profissionais e instituições possuem de educação multicultural e intercultural. Somente assim será possível que a inferiorização, o preconceito e a discriminação dos grupos étnico-raciais inferiorizados sejam superados.

Convém destacar a Lei 10.639/03, alterada pela lei 11.645/08, como um importante direcionamento para que mudanças na organização curricular da escola e da própria prática pedagógica docente pudessem acontecer. A referida lei foi de fundamental importância para que fossem pensados cursos de formação em âmbito acadêmico para discutir e instrumentalizar a negritude na prática pedagógica docente, à medida em que estabelece:

§ 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). (BRASIL, 2008).

A partir da legislação destacada passou-se a ter pré-condições a serem assumidas para que a escola desenvolva um trabalho pautado nas relações étnico-raciais para enfrentamento e superação do racismo de toda natureza (estrutural, institucional, científico, entre outros).

Para atender a demanda contida no cerne da Lei 11.645/08, no âmbito das universidades, foram feitas reformulações dos cursos de graduação inserindo disciplinas relacionadas à cultura e história dos negros e indígenas, bem como foram criados cursos de pós-graduação que atuassem diretamente nas questões relacionadas à negritude. Analisando esse novo cenário construído para a educação e a formação do professor, Oliveira (2011, p. 86) esclarece que:

O propósito dos cursos é oferecer aos profissionais docentes condições necessárias a uma atuação satisfatória com a diversidade racial brasileira, buscando-se ampliar o comprometimento com a equidade em educação para com outros grupos que compõem a diversidade humana e que por suas particularidades, foram colocados em situação de inferioridade.

As considerações de Oliveira (2011) revelam que, por muito tempo, a formação dos profissionais da educação esteve focada em princípios homogeneizantes que qualificavam profissionais para trabalhar com a generalidade com bases nos princípios e padrões euro-cristãos. A formação docente era deficiente por não incluir em seu bojo temáticas e conteúdos voltados para as relações étnico-raciais, que visassem a superação do racismo e a inferiorização dos grupos étnico-raciais.

Ainda como uma possibilidade de construção de práticas de educação plurais e que dessem conta de atender a diversidade presente na escola, foram estabelecidas as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) que visaram orientar a formação dos professores e, também, a reorganização do currículo e projeto político pedagógico das escolas quilombolas. Todas essas orientações têm como pano de fundo a construção de práticas educativas orientadas pela e para a educação étnico-racial.

É notório proferir que, para o desenvolvimento de uma prática pedagógica orientada para as relações étnico-raciais, faz-se necessário um processo constante de formação, haja vista que a formação inicial da maioria dos professores não englobou os saberes e culturas historicamente construídos por sujeitos que não se enquadravam no padrão branco europeu. Sobre esse processo de renovação da forma de pensar e ser na escola, Oliveira e Sacramento (2010, p. 262) pontuam que a “formação de profissionais da educação é um fator decisivo em uma educação em que se pretende eliminar a discriminação racial”.

Repensar a formação dos professores, agora orientada para o combate ao racismo, é um dos princípios básicos para que seja possível estruturar o que entendo por educação antirracista, que deve ser impulsionada a partir do movimento da negritude, que irá conferir novas bases epistemológicas, teórico-metodológicas, didáticos e políticos para se pensar a formação e a prática dos professores brasileiros.

Tornar real a educação antirracista é o grande desafio que deve ser assumido pelas escolas e todos os seus profissionais. Por isso, Gonçalves (2016) afirma que, para a efetivação de uma educação antirracista, os professores, nas suas práticas pedagógicas, devem repudiar o preconceito a partir de sólidas bases teóricas e metodológicas oriundas de seu processo de profissionalização, de forma a permitir uma rigorosa análise do livro didático, pois este é um instrumento de trabalho muito utilizado. Ao analisar os livros, os professores devem analisar de maneira crítica os textos, mídias, imagens, discursos ocultos e velados a partir de:

[...] alta sensibilidade empática para com a experiência histórica dos povos africanos; uma constante preocupação pela atualização e renovação do conhecimento baseado nas novas descobertas científicas; e uma interdisciplinaridade capaz de entrecruzar os dados mais variados dos diferentes horizontes do conhecimento atual para se chegar a conclusões que sejam rigorosamente compatíveis com a verdade (WEDDERBURN, 2005, p.161).

Não se pode pensar nos dias atuais um profissional que não tenha tido uma formação inicial elementar baseada nos princípios da pluralidade e diversidade cultural e étnica. Se esse profissional estiver atuando na sala de aula, deve lançar seus esforços em busca de um processo continuado de formação, no qual as lacunas que foram deixadas no processo de formação inicial

sejam paulatinamente superadas. Oliveira e Sacramento (2010), neste prisma, apontam que a formação inicial e continuada deve estar baseada nas dimensões dos conteúdos, pedagógica e relações situacionais.

(1) *a dimensão dos conteúdos requer do professor domínio dos saberes*, necessário ao campo em que está ingressando, ou seja, deve saber fazer uso e explorar de maneira crítica as possibilidades histórico-culturais do conhecimento, ou seja, deve acatar a pluralidade que transita pelo espaço da sala de aula. Assim, a seleção dos conteúdos a serem ensinados deriva das necessidades sociais de formação dos sujeitos com base nos princípios étnico-raciais para que as formas mais sutis e brandas de preconceito racial e discriminação possam ser superados (OLIVEIRA; SACRAMENTO, 2010).

(2) *A dimensão pedagógica*, por sua vez, está diretamente relacionada com a seleção dos conteúdos, pois faz referência à formação pedagógica que vai transitar e possibilitar a construção da identidade profissional do professor, habilitando-o, não apenas no plano da teoria ou do discurso, mas sim lhe dando condições potenciais de assumir o seu papel social (OLIVEIRA; SACRAMENTO, 2010). Considero, nesse sentido, a formação pedagógica como sendo o conhecimento e instrumentalização da didática, ou seja, metodologias, estratégias de ensino, organização de recursos e formas teórico-práticas de ensinar. É por meio da formação pedagógica que os profissionais têm elucidadas formas ou mesmo práticas pedagógicas que lhes possibilitarão compreender o processo de ensino e de aprendizagem.

Oliveira e Sacramento (2011) ponderam, com base nessa dimensão, que o docente tem condições para imprimir mudanças nas práticas pedagógicas escolares se estiver pautado numa perspectiva progressista, pois é a partir da capacidade de análise crítica da didática que passamos a ter clareza no processo de seleção dos conteúdos, ou seja, é quando o profissional encontra abertura para levar para a sala de aula todo acervo cultural disponível e que envolve os grupos étnico-raciais. Trata-se, portanto, de fazer a opção pelos conhecimentos socialmente relevantes para a formação dos sujeitos de acordo com sua cultura e identificação étnico-racial, o que implicaria, em termos metodológicos e didáticos, viabilizar a consolidação da concepção étnico-racial de educação e a superação dos estereótipos, preconceitos e discriminações historicamente construídos.

(3) *A dimensão das relações situacionais* traz para o centro do processo formativo e de ensino-aprendizagem questões de natureza existencial ligadas ao sujeito que integra o processo educativo. É uma dimensão que tem suas raízes na pedagogia progressista à medida

que julga relevante pensar a relação educação-sociedade a partir das práticas sociais que são desenvolvidas pelos sujeitos.

Embasados por esse olhar crítico em seu processo de formação, os professores terão condição de realizar uma análise profunda da cultura escolar por todos os sujeitos que a formam, promovendo, assim, mudanças na estrutura social e cultural da escola, pois passaria a capacitar os sujeitos a interpretar suas realidades de modo a transformá-la. Um dos grandes desafios dessa nova concepção de educação é a conscientização de todos para que seja possível o trabalho em grupo. O trabalho em grupo não gera apenas a corresponsabilidade, mas também a identificação dos sujeitos com o espaço escolar e suas práticas, esse processo só é possível a partir do desenvolvimento da ideia de pertencimento e reconhecimento que é resultado da valorização da diversidade e pluralidade no contexto escolar.

É válido se fazer constar que a prática pedagógica do professor deve estimar toda coletividade que forma a escola, devendo pautar em seus cotidianos, conteúdos de cultura e história da África e das populações negras brasileiras, no qual tais sujeitos sejam vistos igualmente como protagonistas e a partir de características virtuosas e positivas que integram suas culturas, saberes e identidades.

Nessa perspectiva, considero que a proposta de educação para as relações étnico-raciais deve estar pautada em cinco dimensões: (1) integração de conteúdos (uso de exemplos diversos de conteúdos culturais nas aulas); (2) a construção de processo de conhecimento (relação professor-aluno fluída para identificar as influências do preconceito nos modos de vida); (3) a redução do preconceito (ênfase nos conteúdos e atitudes raciais que requerem mudanças em termos materiais e metodológicos); (4) a equidade pedagógica (transformação das aulas para atender a diversidade étnico-racial e cultural presente na sala de aula, e (5) viabilização da estrutura social e cultural da escola (inclusão de todos os sujeitos presentes na escola) (BRANKS, 2006).

As mudanças propostas por Banks (2006) para a efetivação da educação antirracista podem ser visualizadas também em Libâneo (2003) (mesmo não sendo um pesquisador das questões negras e étnico-raciais) quando trata da educação de modo geral e constatando que devem acontecer mudanças na forma de conceber o ensino-aprendizagem e a própria prática pedagógica do professor. Sobre o professor, Libâneo ressalta que este é “um orientador e um catalisador, ele se mistura ao grupo para uma reflexão em comum”. É importante que o professor se perceba como parte do todo educacional, que se identifique com os alunos, que desenvolva um sentimento de pertença com as questões étnico-raciais. Nesse movimento de

identificação com os alunos, o professor tem a oportunidade de promover reflexões sobre a sua própria realidade, bem como de tentar corrigir problemas que histórica e ideologicamente foram produzidos para manter certos privilégios das elites que o próprio sistema educacional por muito tempo perpetuou.

Para atender os novos desafios da educação na contemporaneidade, Libâneo (2006) sai em defesa de uma pedagogia que vai além das lutas de classes, que supera o binarismo construído na educação por conta da defesa de uma pedagogia libertadora que dá conta apenas de analisar a escola a partir dos conflitos de classe que se dão em razão das questões econômicas ligadas ao capital. Para ele, o caminho a ser trilhado pela educação perpassa pelo estabelecimento de uma Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. Pedagogia essa que tem, no processo de seleção dos conteúdos, a serem trabalhados na sala de aula a sua ênfase, pois é aí que reside a possibilidade de problematização da realidade dos alunos e da comunidade em que se insere a escola.

Nesse sentido, é papel primeiro da escola e seus profissionais atuar na difusão e socialização dos conteúdos que são a base de produção do conhecimento. Contudo, é preciso superar um exagero abstrato que cerca a maior parte dos conteúdos das escolas, deslocando o ensino e a aprendizagem da realidade e contexto social dos alunos. Sendo assim, ao propor a pedagogia crítico-social dos conteúdos, Libâneo (2003, p. 39) entende que:

A valorização da escola como instrumento de apropriação do saber é o melhor serviço que se presta aos interesses populares, já que a própria escola pode contribuir para eliminar a seletividade social e torná-la democrática. Se a escola é parte integrante do todo social, agir dentro dela é também agir no rumo da transformação da sociedade. Se o que define uma pedagogia crítica é a consciência de seus condicionantes histórico-sociais, a função da pedagogia "dos conteúdos" é dar um passo à frente no papel transformador da escola, mas a partir das condições existentes.

As considerações de Libâneo (2003) em muito servem para pensar a negritude, dá a importância de adaptar suas proposições para um contexto escolar e educacional voltado para o negro, pois por meio da seleção dos conteúdos tendo como ponto de partida a negritude, a prática pedagógica do professor passa a instrumentalizar de modo a potencializar o negro e o coloca em situação de protagonista da construção do conhecimento. Por esse viés, os sujeitos seriam estimulados a desenvolver uma consciência crítica voltada para as relações étnico-raciais e superação das práticas racistas e preconceituosas de qualquer natureza que inferiorizam e ridicularizam os seres humanos.

Reside na seleção crítica dos conteúdos, a partir da vivência docente de sua realidade e de seus alunos, a possibilidade de se promover uma educação para as relações étnico-raciais

orientada a partir do movimento da negritude que se coloca como oposição do racismo e afirmação dos valores, saberes, práticas e cultura do povo negro.

A proposta de educação para as relações étnico-raciais pode ser desenvolvida em diferentes espaços, tempos, níveis e modalidades de ensino, pois não é papel apenas dos negros combater o racismo e a discriminação racial, mas de todos que pensam o ser humano como um todo e formado por uma complexidade cultural e étnico-racial.

Por isso, quando enfatizo a educação para as relações étnico-raciais, automaticamente sou levado a pensar também ao trabalho e às práticas pedagógicas que são desenvolvidos no contexto escolar quilombola, pois como bem destacou Fanon (2008), muitos negros, por conta de um passado histórico atrelado à escravidão, não se reconhecem como negros e muitas vezes acabam reproduzindo práticas racistas contra si (pela negação de sua negritude) e contra seus pares, por muitas vezes terem marcas da negritude mais acentuada como: tom da pele, cabelo encaracolados, lábios grandes, entre outras características.

Pode-se dizer que, em um espaço quilombola, o trabalho pedagógico voltado para a valorização da negritude deve ser assumido por todos, visando, nesse contexto, trabalhar a história do povo negro de maneira geral, mas também as especificidades ligadas à história, memória, identidade e território que forma a comunidade em que se situa a escola.

O sujeito quilombola deve ser conhecedor da história de seu povo, que não deixa de ser sua história, mas esta história precisa ser contada de forma descolonizada, diferente da história dos negros que estampou por muito tempo as páginas dos livros de História e Estudos Sociais em que, falava-se apenas do período de escravidão a que os negros foram submetidos.

Existem um grupo de historiadores negros africanos que desconstruem a tese dos colonizadores apontando as características e vigorosidade do povo negro e que vão bem além disso, pois, a partir de estudos arqueológicos e paleontólogos, é possível, com base nos indícios encontrados, afirmar que a África é o berço da humanidade (MUNANGA, 1988).

Esse pensamento revela dados importantes que contribuem para que o negro, ao conhecer sua história contada por negros e não por branco, possa ter orgulho da história, cultura e memória de seu povo, que desenvolva, a partir dessa realidade que foge da lógica dos colonizadores, o seu sentimento de pertença e reconhecimento como sujeito negro, como negritude.

A possibilidade de pensar a África como espaço rico de história, memórias e cultura faz com que seja necessário combater a história contada sob a ótica do colonizador, pois essa nega o protagonismo negro e eleva o protagonismo da branquitude, como se tem verificado em

livros didáticos adotados pela maioria das instituições escolares. Ainda são raros os livros que abordam a história do negro para além da condição escrava vivida, especialmente no Brasil. Contudo, como defende Gadea (2013), a negritude não pode ser trabalhada apenas a partir da ótica da ancestralidade, mas deve também, e principalmente, levar em consideração a história dos negros nos diferentes contextos em que estão situados, suas lutas diárias e conquistas, que se traduzem no espaço da negritude.

O recontar da história no intuito de superar o colonialismo para afirmação de uma identidade negra, ou da própria negritude, é um desafio que se coloca aos docentes que, por meio de suas práticas pedagógicas, podem fazer mudanças significativas no currículo escolar, especialmente das instituições escolares quilombolas por meio da instrumentalização do projeto político pedagógico e de seu próprio fazer.

1.4 Uma breve incursão em estudos sobre educação escolar quilombola

Ao debate em torno da negritude, do racismo, do conceito de raça e das relações para a educação para as relações étnico-raciais, penso ser pertinente fazer uma rápida revisão de literatura tomando como base artigos e textos que tratassem da Educação Escolar Quilombola. Busquei, por uma linha lógica, caracterizar a educação escolar quilombola partindo da análise do próprio conceito de quilombo para, em seguida, pensar a educação dentro deste espaço. Entre os autores que apresentam importantes reflexões sobre o conceito de quilombo estão: Domingues e Gomes (2013), Larchert (2013) e Miranda (2016).

Larchert (2013) destaca que a origem desses espaços é diversa (urbana e/ou rural), tendo ou não aliança com os índios. A posse da terra era obtida por meio de doações, compras ou mesmo escolhidas como refúgio e isso caracteriza o espaço do quilombo como familiar e de uma rica identidade cultural. A autora ressalta que, diante das formas diversas pelas quais foram formadas as comunidades rurais, essas receberam várias denominações: Terra de Pretos⁹, Terras de Santo¹⁰, Mocambo¹¹ ou Quilombo. Os sujeitos que residiam nessas comunidades são chamados de quilombolas (denominação atual) ou Calhambolas¹² devido as formas já citadas que atuaram na formação dessas comunidades.

⁹ Autodefinição comumente utilizada pelas comunidades negras rurais para seus territórios, principalmente no Maranhão e Pernambuco (ALMEIDA, 2002, p. 38).

¹⁰ Nome atribuído às terras doadas pela Igreja católica tendo como contrapartida a construção de uma Igreja (REIS E SILVA, 1989).

¹¹ Denominação atribuída às comunidades negras ribeirinhas do baixo Amazonas (FUNES, 1996, p.147).

¹² Denominação jurídica dos habitantes de quilombos no século XVII.

Larchert (2013) ajuíza que a origem dos quilombos vincula-se especialmente ao agrupamento do povo negro que se fixou no campo e vivia da agricultura e cultivo da terra para sua manutenção física e cultural.

Miranda (2016) fez uma leitura do quilombo, detendo-se nas concepções que foram produzidas a partir do desenvolvimento do termo relacionado aos grupos negros. De acordo com a autora, no ano de 2008, Arutti afirmou que, no início do século passado, apareceram as primeiras associações entre quilombo e presença dos africanos e sua cultura no território brasileiro. Estudos como de Nina Rodrigues foram desenvolvidos no sentido de criminalizar os quilombos em face da vigorosidade das teorias racistas que colocavam negros e mestiços como propensos a uma identidade marginal/criminosa.

Arutti (2008 apud MIRANDA, 2016) afirma que, na segunda metade do século XX, é apresentada uma nova concepção de quilombo, agora como expressão das resistências políticas empreendidas na luta contra a escravidão.

Domingues e Gomes (2013) também desenvolveram reflexões importantes acerca da história dos quilombos e memórias dos quilombolas no Brasil, tendo como parâmetro elementos que não estiveram contemplados na Lei 10.639/03. Ao tratar das questões dos quilombos, os autores destacam que, diferente de outros países no Brasil, esses agrupamentos, embora movidos por interesses comuns, se estruturaram de maneira diferente, considerando a geografia e as próprias questões sociais a que estiveram submetidos os negros no Brasil.

Os autores elucidam que, de acordo com a historiografia tradicional, quilombos eram definidos como espaços de acolhimento de negros que resistiam e lutavam contra a escravidão. Tratavam-se, portanto, de micro comunidades camponesas que se fixavam próximo a locais em que fosse possível realizar comércio ou trocas de bens e objetos. Contudo, essa ideia de quilombo ao longo da década de 1970 passou a ser ressignificada em face das lutas empreendidas pelos movimentos sociais negros.

Não cabia mais no contexto de desenvolvimento das lutas em prol do reconhecimento do território, dos saberes e da memória dos negros, uma definição limitada de quilombo. Esse espaço era visto apenas como refúgio para os negros que resistiram à situação escravista. Por essa razão, Domingues e Gomes (2013, p. 10) argumentam que:

[...] a ideia de quilombo foi ressignificada como referência histórica fundamental, tornando-se, assim, um símbolo no processo de construção e afirmação social, política, cultural e identitária do movimento negro contemporâneo no Brasil. Se antes o quilombo era visto como resistência ao processo de escravização do negro, a partir dali ele se converteu em símbolo, não só de resistência pretérita, como também de luta

no tempo presente pela reafirmação da herança afro-diaspórica e busca de um modelo brasileiro capaz de reforçar a identidade étnica e cultural.

Com base nessa premissa, entendo o termo “quilombo” como sendo polissêmico, mas que é um espaço de expressão e fortalecimento da negritude. Isto se justifica pelo fato de, na contemporaneidade, esses territórios e os sujeitos que neles residem não mais resistirem contra o processo de escravidão, mas que não anula a vivência diária de resistência e luta em defesa de reconhecimento, seja por questões ligadas ao território e titularidade da terra, seja pela possibilidade de acesso às políticas afirmativas para equidade social que se expressam a partir de programas e projetos sociais do governo federal.

A partir das reflexões e tensões produzidas por Domingues e Gomes (2013), o quilombo pode ser visto como um espaço de acolhida, comunidade alternativa por onde transitam história, memória, lutas e resistências. Assim, nesse contexto, as práticas escolares devem se articular para promover e ampliar os debates em termos de direitos sociais, posse da terra, valorização das tradições, rituais, memórias e formas de trabalho.

Na mesma direção, mas direcionando seu olhar para questões de natureza política, social e cultural que envolvem os grupos negros nas comunidades rurais, Larchert (2013, p.02) define quilombo:

[...] como espaço de prática de resistência cultural, epistemológica e política, identificando nos espaços contraditórios de regulação e emancipação, a formação de um conjunto de saberes, oriundos da história da tradição africana, expressa em inúmeras dimensões e inter-relações da vida em que o ponto de equilíbrio entre regulação e emancipação é um processo desestabilizante e contraditório.

Por meio do empreendimento de resistência (não apenas contra o processo de escravização, mas também na possibilidade de fortalecimento da negritude) em que são produzidas novas formas de se relacionar, conhecendo sua realidade, reconhecendo-se como sujeito negro e valorizando sua identidade e da comunidade que integra, é que será possível chegar ao processo de emancipação do sujeito político-cultural quilombola.

Miranda (2016) entende o significado de quilombo como dialético, não assumindo, dessa forma, uma definição fixa e fechada. Nesse sentido, a complexidade dialética incide sobre a complexidade que forma a identidade negra por meio de negociações e é construída a partir de processos de invisibilização, resultante das construções sociais e visibilidade contestada.

A ideia de quilombo tem uma influência marcante no fortalecimento do discurso sobre etnicidade negra no Brasil. Por isso, os quilombos, hoje tidos como áreas de remanescentes, são responsáveis por manter em curso a diáspora africana no Brasil, o que ressoa sobre a

necessidade de construção de projetos pedagógicos e educativos que ajuízem os significados, representações culturais, os costumes e história que se expressam como bem multicultural e racial brasileiro.

A partir das ressignificações e amplitude do termo de quilombo, cresceu o número de pesquisas em ambientes quilombolas, fosse para analisar a cultura, a política, a história, memórias, saberes, assim como a própria educação que era desenvolvida. Dentre as pesquisas que se desenvolveram nesse aspecto, destaco Maroun e Arruti (2010), Rocha e Silva (2016); Maroun e Oliveira (2013).

Em estudo realizado em comunidades quilombolas acerca do resgate e valorização do Jongo/Caxambu, dança que demarca e remonta à tradição negra quilombola e sua identidade, Maroun e Arruti (2010) constataram que, naquele contexto, há uma dicotomia entre a educação formal/sistemática com a educação informal/assistemática, pois a primeira não validava e nem legitimava, por meio de suas práticas pedagógicas, os conhecimentos, saberes e tradições quilombolas (como por exemplo o jongo) que eram aprendidos fora do ambiente escolar, a partir das experiências repassadas pelos sujeitos da comunidade que tinham conhecimento da dança.

Os autores defendem no ambiente quilombola a coexistência da educação formal e informal, pois acreditam que a educação sistemática por si só promove abstração e pode promover um distanciamento entre o conhecimento escolar e a realidade dos sujeitos quilombolas. Até meados de 2010, período em que fora publicado o artigo, Maroun e Arruti (2010) pontuam que as políticas públicas educacionais existentes para atender as comunidades quilombolas não pautavam a construção de uma escola quilombola diferenciada, que levasse em consideração os saberes tradicionais. Tratava-se, portanto, de um ensino regular em território quilombola que reforçava uma identidade não negra e quilombola.

Sendo assim, registraram que o ensino-aprendizagem dos saberes tradicionais eram feitos em espaços fora da escola (de educação formal), em espaços não-formais a partir da vivência cotidiana, de encontros para lazer, trabalho, rezas, cerimônias, rituais, entre outros. Essa separação entre os saberes tradicionais (produzidos na informalidade) e o ensino escolar sistematizado coloca em risco o resgate da cultura, da memória, território, história para produção de uma identidade que expresse a negritude dos negros quilombolas.

É no caminho para aproximar as práticas escolares da vivência cotidiana das comunidades quilombolas, tal como reivindicaram Maroun e Arruti (2010), que se apresentam as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola, editada por meio da

Resolução nº 08 de 20 de Novembro de 2012 (no primeiro mandato da então presidente do Brasil, Dilma Rousseff). Trata-se de um importante documento que caminha nesse sentido e que oferece subsídios necessários à educação escolar do negro. Ou melhor, é um orientador de todos os processos educativos a serem desenvolvidos na Escola Quilombola. Com vistas a elucidar aspectos importantes, ressalta-se que esse documento, em particular, teve como objetivo:

- I - orientar os sistemas de ensino e as escolas de Educação Básica da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos;
- II - orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando garantir a Educação Escolar Quilombola nas diferentes etapas e modalidades, da Educação Básica, sendo respeitadas as suas especificidades;
- III - assegurar que as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino-aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico;
- IV - assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos desses territórios considerem o direito de consulta e a participação da comunidade e suas lideranças, conforme o disposto na Convenção 169 da OIT;
- V - fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na oferta da Educação Escolar Quilombola;
- VI - zelar pela garantia do direito à Educação Escolar Quilombola às comunidades quilombolas rurais e urbanas, respeitando a história, o território, a memória, a ancestralidade e os conhecimentos tradicionais;
- VII - subsidiar a abordagem da temática quilombola em todas as etapas da Educação Básica, pública e privada, compreendida como parte integrante da cultura e do patrimônio afro-brasileiro, cujo conhecimento é imprescindível para a compreensão da história, da cultura e da realidade brasileira.

Os objetivos apresentados pelas DCNEEQ representam um verdadeiro avanço para o campo educacional a partir de uma perspectiva étnico-racial, pois possibilita pensar uma escola que atenda às necessidades dos grupos historicamente invisibilizados, inferiorizados e escravizados. Trata-se, portanto, de fazer-pensar instituições escolares que tenham um currículo diversificado, que não exclui o conhecimento científico, mas que busca sua problematização de acordo com a realidade dos sujeitos negros.

As instituições escolares quilombolas e também aquelas que atendem alunos quilombolas são revestidas de particularidades, por isso devem buscar, por meio de seu trabalho pedagógico, valorizar os grupos negros que a integram. Por isso, consta no inciso III do Art. 6º das DCNEE, que devem ser pensadas no ambiente escolar as diversas práticas socioculturais, políticas e econômicas que cercam os sujeitos remanescentes de comunidades quilombolas.

As DCNEEQ trouxeram em seu bojo um lampejo de esperança para que as práticas multiculturais/interculturais/étnico-raciais possam ganhar sentido no ser e estar negritude na

escola quilombola, pois adota-se agora um regime diferenciado para essas escolas em detrimento da escola regular comum. É importante destacar que o estabelecimento das DCNEEQ, significou um novo direcionamento para a questão educacional pautada nos princípios da igualdade racial, pois os sistemas educacionais passaram a ter autonomia para organizar o currículo e as práticas pedagógicas de acordo com a realidade de cada comunidade em que está situada a instituição escolar.

Cabe dizer, ainda, que as proposições das DCNEEQ significaram de maneira mais acertada uma tentativa de superação do modelo de educação euro-cristão colonial que, por muito tempo, colocou em condição de subalternas todas as etnias e raças que se diferenciaram dos europeus, a partir de processo de dominação do ser, do saber e do poder, compreendido pelos teóricos pós-coloniais como colonialidade do ser-saber-poder marcadamente feito por um processo de epistemicídio e subalternidade dos conhecimentos e modos de vida dessas populações.

Como se sabe, no modelo de escola e currículo colonial, os negros e as demais etnias são relegados no curso da história a um papel secundarizado. Os negros só apareciam nos currículos, materiais didáticos e práticas pedagógicas retratados em condição subumana, como escravo, objeto despossuído de cultura e história. Não se tinha uma visão ampliada de tais sujeitos, suas histórias limitavam-se ao cenário escravista.

As DCNEEQ apontam para uma perspectiva crítica de educação para os sujeitos quilombolas, mas esse desenho de educação voltado para as relações étnico-raciais e valorização da história, memória, cultura e identidade negra só será possível mediante a garantia dos direitos que estão assegurados no plano legislativo pelo ente governamental, ou seja, a gestão da educação a que estão vinculadas as comunidades quilombolas deve prover as condições necessárias para que a educação escolar quilombola seja uma realidade não apenas em termos físicos/prediais, mas também em termos de currículo, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem.

Sobre o currículo da educação básica na perspectiva quilombola, o Art. 34 das DCNEEQ concebe que este documento, refere-se aos modos de organização dos tempos e espaços escolares de suas atividades pedagógicas, das trocas estabelecidas entre a escola e a sociedade, das relações de poder emanadas dos processos educativos e na própria forma de organização dos conteúdos e conhecimentos a serem produzidos para a produção de diferentes identidades sociais e étnico-raciais. Nesse sentido, tal artigo estabelece que:

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

§ 2º O currículo deve considerar, na sua organização e prática, os contextos socioculturais, regionais e territoriais das comunidades quilombolas em seus projetos de Educação Escolar Quilombola. (BRASIL, 2012)

Como se pode perceber nos parágrafos citados, o currículo das instituições escolares quilombolas não devem seguir as orientações gerais da educação básica na modalidade comum/regular (mesmo porque este modelo educacional, ao meu ver, necessita ser repensado e voltado para as relações étnico-raciais), mas deve considerar as dimensões político-social e cultural que envolvem a comunidade em que a escola está situada.

Entendo, com base nas DCNEEQ, que se faz necessária uma análise minuciosa sobre a formação dos profissionais da educação para atuar em espaço quilombola, como o fez Oliveira (2010), ao opinar que a formação do professor em processo inicial e continuado necessita possibilitar o contato com conteúdos diretamente relacionados às relações étnico-raciais como forma de reformulação dos currículos e superação das práticas de discriminação racial e preconceito.

Essa defesa feita por Oliveira (2010) é expressa no Art. 48 das DCNEEQ, ao propor que a educação escolar quilombola deve ser ministrada, preferencialmente, por professores pertencentes às comunidades quilombolas. Esse pré-requisito para ingresso na docência das escolas quilombolas, aponta para a valorização dos sujeitos quilombolas, pois embora precise de formação acadêmica, certamente possui conhecimentos relacionados à cultura, à história e memória de sua comunidade, uma vez que é partícipe do seu cotidiano.

Além disso, as DCNEEQ orientam sobre a formação inicial dos professores das escolas quilombolas, que devem ser feitas em cursos de licenciatura, a serem ofertados em serviço quando for o caso, e também assegurar a participação dos graduandos e normalistas no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação dos currículos e programas com vistas a respeitar a realidade das comunidades quilombolas.

O inciso IV do Art. 50 da legislação citada garante ainda “a produção de materiais didáticos e de apoio pedagógico específicos, de acordo com a realidade quilombola em diálogo com a sociedade mais ampla” (BRASIL, 2012). Nota-se, nesse inciso, o importante papel que deve ser desenvolvido pelas universidades, especialmente no que diz respeito à formação e qualificação do professor para atuar no ambiente escolar quilombola.

Diante das especificidades das leis citadas e da DCNEEQ, a Educação Escolar Quilombola deve se apresentar de maneira diferenciada do sistema regular de ensino, contemplando as particularidades de cada comunidade, bem como a cultura e os saberes ali presentes.

No artigo “reflexões sobre a escola quilombola”, Rocha e Silva (2016) discutem o pós-resolução nº 08 de 2012 (DCNEEQ), ressaltando que, embora a educação escolar quilombola tenha uma enorme importância no processo de fortalecimento dos sujeitos negros e quilombolas que por muito tempo se viram desassistidos, esta é suscetível a atender as demandas oriundas do Banco Mundial no que diz respeito à forma como se apresenta e os conteúdos que são oferecidos aos sujeitos quilombolas.

Conforme as interferências de organismos externos e limitações, a educação escolar quilombola tem sido apresentada como uma modalidade diferenciada de educação, pelo menos no âmbito teórico, tal como afirmado nas DCNEEQ. Sobre essa modalidade de educação, Rocha e Silva (2016, p. 82) pontuam que:

Esse modelo diferenciado de educação escolar se centraliza na realidade das comunidades quilombolas, valoriza a territorialidade como espaço educativo, estabelece contatos respeitosos com valores ancestrais cultuados pela comunidade: a oralidade; a religião de matriz africana e demais questões vinculadas à população afro-brasileira; o combate ao racismo, às desigualdades raciais, que, segundo a Organização das Nações Unidas – ONU –, são as principais fontes geradoras das desigualdades sociais.

Diante do exposto, a educação escolar quilombola deve se apresentar de maneira diferenciada, não se trata, entretanto, de romper com toda construção histórica do saber científico; tratar-se-ia de ressignificar o currículo e as práticas pedagógicas dos professores que atuam em espaços em que residem grupos quilombolas.

Os autores nos convidam a pensar a educação escolar quilombola como uma forma ressignificada da educação oferecida nas escolas regulares dos centros urbanos, pois não nega a validade dos conhecimentos científicos, mas sim incorporar a estes conhecimentos as experiências, as vivências, a história, o território, a memória e a cultura dos sujeitos que dessa educação participam. Por esse prisma, os conteúdos escolares têm como ponto de partida a própria vivência e a dinâmica histórico-cultural da comunidade em que se situa a escola. Tendo como base tal pressupostos, “O vínculo da escola com a concretude vivenciada é talvez a mais importante estratégia político/pedagógica para ajudar esses alunos/as a compreender e indagar sobre suas realidades para poder modificá-las” (PARANÁ 2010, p. 12 apud ROCHA; SILVA, 2016, p. 04).

A legislação recomenda a utilização de metodologias e estratégias adequadas ao ensino do currículo voltado para a pesquisa e à articulação entre o conhecimento científico e a realidade dos sujeitos que formam a comunidade quilombola. Para pensar uma educação escolar quilombola no plano teórico-prático, as DCNEEQ consideram que a formação do professor deve estar pautada nos seguintes pressupostos:

VI - ter como eixos norteadores do currículo:

- a) os conteúdos gerais sobre a educação, política educacional, gestão, currículo e avaliação;
- b) os fundamentos históricos, sociológicos, sociolinguísticos, antropológicos, políticos, econômicos, filosóficos e artísticos da educação;
- c) o estudo das metodologias e dos processos de ensino-aprendizagem;
- d) os conteúdos curriculares da base nacional comum;
- e) o estudo do trabalho como princípio educativo;
- f) o estudo da memória, da ancestralidade, da oralidade, da corporeidade, da estética e do etnodesenvolvimento, entendidos como conhecimentos e parte da cosmovisão produzidos pelos quilombolas ao longo do seu processo histórico, político, econômico e sociocultural;
- g) a realização de estágio curricular em articulação com a realidade da Educação Escolar Quilombola;
- h) as demais questões de ordem sociocultural, artística e pedagógica da sociedade e da educação brasileira de acordo com a proposta curricular da instituição. (BRASIL, 2012)

As orientações sobre o processo formativo do professor para atuar em escola quilombola se apresentam como uma possibilidade de fomentar práticas pedagógicas instrumentalizadas por aspectos da negritude a partir de uma retomada da ancestralidade negra e das experiências e vivências práticas dos sujeitos pertencentes à comunidade quilombola.

Perante toda essa fundamentação teórica e legislativa sobre a importância da construção de uma escola diferenciada para atender as comunidades quilombolas, Maroun e Oliveira (2013) registraram que, na prática, esse projeto não se efetivou e que ainda é possível notar um distanciamento entre a educação formal/sistematizada e a educação informal produzida a partir das práticas cotidianas e saberes históricos que transitam pelas comunidades quilombolas.

Miranda (2016) também observou que a educação voltada para os grupos quilombolas brasileiros, tem sido marcada por uma grande adversidade que vai desde a inexistência de escolas nas comunidades quilombolas às precárias condições das que existem. A autora vai além ao constatar que, a partir de dados do censo escolar, os piores resultados nos indicadores da qualidade educacional são das escolas quilombolas, pois geralmente sendo de pequeno porte funcionam em regime multisseriado.

A partir de uma análise sobre as políticas públicas federais para mudança das condições estruturais e qualitativas de ensino-aprendizagem, Miranda (2016) diz que esse tem

sido um processo quase inalterado e sem efeito, pois compete aos municípios, a gestão das escolas quilombolas, sendo, portanto, de sua responsabilidade o “cadastramento das escolas quilombolas no censo escolar para acesso a programas e recursos específicos, o que frequentemente não ocorre” (p. 77).

No município de Cametá-Pa, é recente o fenômeno de cadastramento das escolas quilombolas no censo, sendo a maioria do ano de 2015 (ver no capítulo II o número de escolas atualmente cadastrada como quilombolas). Essa demora no processo de cadastramento e regularização das instituições escolares quilombolas dificulta que chegue até às instituições os investimentos necessários para se oferecer uma educação digna e de qualidade aos sujeitos quilombolas, considerando que a escola está inserida na dinâmica do território, bem como nas formas de organização econômica, social, política e cultural que as comunidades se mobilizam para ter acesso ao direito à educação e aos bens sociais.

Na pesquisa desenvolvida por Maroun e Oliveira (2013), as autoras relatam a resistência dos professores em problematizar os saberes locais e tornar ensinável na escola formal. Essa resistência pode ser explicada a partir da ideia da educação formal, seu currículo e conteúdos como necessários à ascensão social, não havendo espaço para saberes que não tenham validade científica. Contudo, na pesquisa desenvolvida foi possível perceber um movimento diferenciado por parte dos moradores das comunidades pesquisadas, no momento em que reivindicam uma escola construída a partir de suas realidades, rejeitando, dessa forma, as determinações de um modelo de educação pensada e estruturada em outro contexto.

O comportamento dos professores citados por Maroun e Oliveira (2013) nega o disposto nas DCNEEQ e o entendimento de educação escolar quilombola como “um processo que vincula a família à convivência comunitária, sendo, de qualquer modo, um recorte da sistemática educacional nacional” (ROCHA; SILVA, 2016, p. 05). Por muito tempo, a educação escolar quilombola, segundo os autores, fora apenas uma proposta desconectada da realidade, fosse pela resistência dos professores, fosse pela própria estrutura que o sistema educacional brasileiro oferecia. Contudo, ao longo da história, muitos movimentos, seminários e rodas de discussões sobre a educação escolar quilombola foram empreendidos como forma de resistência ao modelo de educação oferecido no espaço quilombola.

Maroun e Oliveira (2013), olhando para esse processo em desenvolvimento, um ano após a educação da resolução nº 08/2012, nota que a educação quilombola não tem encontrado campo fértil para seu desenvolvimento, mas tem sido por meio do empreendimento de resistências e de militância social e política que os debates em torno da construção de uma

escola verdadeiramente quilombola tem sido tecida e ganhado corpo. É a partir da chamada pela comunidade que a escola se vê pressionada e questionada sobre o porquê de não vincular os saberes tradicionais que integram a identidade e demarcam o espaço da comunidade e dos sujeitos quilombolas no currículo escolar. E, nesse movimento de reivindicação do ingresso dos elementos da negritude no ambiente escolar, as relações em prol de uma escola quilombola voltada para os sujeitos quilombolas vão sendo tecidas (MAROUN; OLIVEIRA, 2013).

Nesse sentido, acredito que a institucionalização de fato da escola quilombola só vai ocorrer quando todos os sujeitos (gestão da educação em âmbito municipal, direção e coordenação das escolas, professores, alunos, pais e responsáveis) compreenderem o sentido e a representação social que a formação para as relações étnico-raciais possui, somando-se a esse fato o reconhecimento da presença do racismo em sua cotidianidade e a necessidade de combatê-lo a partir da valorização da realidade da comunidade e da afirmação da negritude.

CAPÍTULO II

2 OS CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O desenvolvimento de uma pesquisa requer apontamentos, instrumentos e técnicas que respaldem o processo de coleta, interpretação e análise dos dados. Na pesquisa que desenvolvi, a metodologia foi construída à medida que eu mergulhava na literatura e escrita sobre a negritude, o racismo e a história do povo negro. Tratou-se de um grande desafio construir um caminho metodológico que fosse capaz de dar conta de analisar as especificidades atreladas no tema adotado e no próprio objeto de pesquisa (práticas pedagógicas na escola quilombola).

Levando em consideração todo arcabouço teórico a que tive acesso, minha angústia aumentava a cada nova leitura, pois estava iniciando minha imersão no campo da educação para as relações étnico-raciais, história do negro e racismo. Ao delimitar meus olhares para as práticas pedagógicas em contexto quilombola, meu desafio aumentou mais ainda, pois eu estava saindo da minha zona de conforto, desenvolvimento de pesquisa na educação regular, para adentrar em um espaço dantes desconhecido.

A princípio, não consegui estruturar os passos para o desenvolvimento da pesquisa, o que se tornou mais evidente a partir da leitura do livro “Pesquisa Social”, de Maria Cecília de Souza Minayo. Nesse livro, a autora detalha as etapas e os tipos de pesquisa que podem ser empreendidas no campo social e educacional.

Esse contato com as orientações fornecidas pela autora e com minha orientadora possibilitou definir os elementos que iriam compor as etapas da pesquisa, desde a busca por referenciais teóricos passando pela entrada no campo de pesquisa e chegando à análise e interpretação dos dados.

Minayo (1994) define metodologia de pesquisa como sendo:

[...] o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade). A metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está referida a elas.

Partindo do exposto, passei a compreender a metodologia mediante uma teorização acerca do método, aliado às técnicas para coleta e análise de dados e que requer do pesquisador criatividade para diversificar a forma de fazer pesquisa, trazendo para o corpo de seu trabalho maior clareza e riqueza de informações sobre o problema de pesquisa estabelecido e a realidade pesquisada. Nesse sentido, a metodologia não é apenas técnica, pois prescinde de uma

abordagem teórica do método consistente que a atribui à pesquisa o status científico para sua validação.

Portanto, posso dizer que a metodologia de uma pesquisa se processa a partir das seguintes etapas: reflexão/pensamento, organização/definição e implementação do método de das técnicas necessárias para apreensão e análise da realidade.

Apreciando o exposto, minha pesquisa foi desenvolvida a partir de cinco etapas: na primeira etapa, defini a abordagem, apontando o tipo de pesquisa os elementos que a cercam e sua relação direta com a realidade; na segunda etapa, defini o tipo de pesquisa quanto aos objetivos estabelecidos (GERHARDT; SILVEIRA, 2009); na terceira etapa, caracterizei a pesquisa quanto aos procedimentos técnicos; na quarta etapa, definimos os instrumentos/técnicas para coleta de dados; e, na quinta etapa, realizamos a análise dos dados coletados.

2.1 Abordagem do método de pesquisa

A pesquisa que desenvolvi, em termos de abordagem do método, pode ser caracterizada como qualitativa, orientada pela concepção dialética, que em seu dimensionamento abrange a vida humana em toda sua complexidade, estando situada no tempo, espaço e nas práticas sociais que são marcadas por contradições, mudanças na forma de ser e pensar, e na transformação da realidade. No que diz respeito ao aporte teórico-metodológico, me orientei a partir da perspectiva crítica, na qual busquei compreender as “transformações dos sujeitos na relação dialética homem/mundo e da sociedade humana, fazendo a síntese entre o passado e o presente” (MINAYO, 2004, p. 68).

O viés crítico possibilitou a compreensão do processo histórico de constituição do sujeito negro ao longo da história, os processos sociais que lhe impuseram mudanças na forma de pensar e ser, especialmente pela situação escravista a que estiveram submetidos por um longo período histórico.

O aspecto qualitativo dessa pesquisa resulta da negativa pelos instrumentos que integram as análises quantitativas da realidade dos sujeitos negros no contexto das práticas pedagógicas na escola quilombola E. M. E. F. Achilles Ranieri. Para tanto, no desenvolvimento desta pesquisa dialogamos com os fatos, acontecimentos, relações que se expressam a partir da dialética da própria existência do ser humano no mundo.

Minayo (1994) considera que toda pesquisa no campo das ciências sociais é essencialmente qualitativa, haja vista que a realidade social se configura como a própria dinâmica da vivência individual e coletiva nos seus mais diversos significados.

Convém destacar que, a partir da abordagem de pesquisa qualitativa, foi possível caracterizar as particularidades presentes na comunidade quilombola de Matias, na E. M. E. F. ACHILLES RANIERI e nos sujeitos que se dispuseram a contribuir com a mesma. A pesquisa qualitativa preza como relevante a fala de cada sujeito, pois expressa uma realidade, ou pelo menos uma compreensão da realidade a partir de diferentes condicionantes históricos, sociais, culturais e econômicos e, não apenas a quantidade de sujeitos que falam.

Do mesmo modo, primei pelo conteúdo presente nos julgamentos de cada sujeito, respeitando o momento histórico e o contexto social em que esse sujeito produzia sua identidade e cultura e fundamentava sua prática pedagógica. Nesse sentido, Minayo (1994, p. 21), supõe que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização e variáveis.

Concebendo essa proposição do autor, a partir da pesquisa qualitativa tive a oportunidade de compreender a produção de sentido sobre a realidade quilombola da comunidade de Matias e da E. M. E. F. Achilles Ranieri, bem como suas marcas históricas e sociais. Foi a partir dessa abertura do método qualitativo que identifiquei os sentidos de negritude que emergem da prática pedagógica dos professores no contexto citado.

Sendo assim, ao tratar de particularidades, as pesquisas qualitativas possuem um alcance prático e direito que as pesquisas quantitativas jamais seriam capazes de alcançar. Trata-se, portanto, de superar a superficialidade e o suposto rigor “científico”, das ciências exatas e evidenciar os sentidos e significados que são produzidos nas dinâmicas diárias da produção social da existência dos sujeitos e sua comunidade.

Minayo (1994) rejeita os jargões atribuídos à pesquisa qualitativa, especialmente aqueles que buscam questionar sua legitimidade científica, dado o suposto aspecto intuitivo, subjetivista e exploratório do método. Logo, para a autora o ponto de divergência entre os tipos de pesquisa qualitativo e quantitativo situa-se no fato de que a primeira busca compreender os significados das ações e relações humanas, já que sua ênfase é na singularidade que cerca uma

determinada realidade, o que não pode ser traduzido em números, gráficos e equações, como o de fato são nas pesquisas quantitativas.

É importante esclarecer que não consideramos a pesquisa quantitativa inviável em pesquisas de natureza social, mas, na pesquisa em curso, os elementos que a integravam não se orientavam e alinhavam às demandas que emergiram do problema de pesquisa e dos objetivos que estabeleci. Contudo, afirmo que as abordagens qualitativa e quantitativa não se excluem, de modo que em muitos contextos se apresentam como complementares, concebendo a dinamicidade da realidade e a superação das dicotomias. Por isso, Minayo (1994) discorre que o estabelecimento da pesquisa qualitativa nas ciências sociais não ocorreu de maneira pacífica, mas surgiram de oposições a correntes teóricas e pensamentos científicos fundamentados, especialmente, no positivo/determinismo que pressupunha uma análise direta, objetiva e unilateralizada.

Nesse sentido, Minayo (1994) reverencia que a principal contribuição do positivismo para as ciências sociais foi o empréstimo dos conceitos lógicos e matemáticos para a compreensão da realidade que atuam especialmente na descrição de certa forma superficial do que pode ser observado. No âmbito da sociologia compreensiva, as pesquisas qualitativas trazem para o centro das pesquisas sociais a compreensão da realidade humana socialmente vivida, pois deve-se ter como ponto central dessa abordagem o significado conceitual da experiência da pesquisa. Justifico a opção por essa metodologia de pesquisa por entender a necessidade de compreender e dialogar com a realidade dos sujeitos que formam a E. M. E. F. ACHILLES RANIERI e perceber quais os sentidos de negritude são produzidos pela prática pedagógica dos professores na comunidade de remanescente de quilombolas de Matias.

Para categorizar, ou melhor, caracterizar tal sentido, calculo que a abertura para a realização de vivências e experiência da cotidianidade dos sujeitos que transitam pela E. M. E. F. Achilles Rainieri só foi possível graças à fundamentação na metodologia de pesquisa qualitativa, já que esta abordagem valoriza a significação e produção de sentido ao invés da categorização e descrição objetiva do problema investigado. E foi em face da necessidade de compreender as representações e significações de negritude na escola citada que a perspectiva dialética fez-se necessária, pois entendo a realidade como histórica, cultural, dinâmica e que só pode ser compreendida em seu todo e em suas contradições.

O viés dialético numa pesquisa social possibilita compreender e explicar um fenômeno social a partir das determinações e transformações que são imprimidas aos próprios sujeitos.

Ou seja, a dialética possibilita trabalhar com o contraditório para que somente assim se possa chegar à síntese da realidade em suas diversas determinações e condicionantes.

Visando atender às especificidades do método qualitativo, a partir dos itens a seguir são apresentadas as etapas, caminhos e técnicas que empreendi para que fosse possível a organização do referencial teórico, o processo de entrada no campo de pesquisa, o processo de coleta e, por fim, de análise dos dados.

2.2 A pesquisa quanto aos objetivos

Gerhardt e Silveira (2013), ao tratarem dos métodos de pesquisa, apreciam que a pesquisa de abordagem qualitativa desdobra-se em ações e práticas para que seja possível alcançar os objetivos estabelecidos. Portanto, segundo os autores, nesse quesito, a pesquisa pode ser caracterizada como exploratória, descritiva e qualitativa.

A modalidade exploratória da pesquisa caracteriza-se como uma etapa inicial e anterior à própria definição do método de pesquisa, pois consiste no processo de aproximação e familiarização do pesquisador com o problema de pesquisa, seus referenciais teóricos e a realidade em que se insere.

No caso desta pesquisa, o viés exploratório foi de fundamental importância em todas as etapas, pois no primeiro momento, por meio do levantamento bibliográfico, o mesmo foi responsável por orientar o processo de organização e seleção do referencial teórico, haja vista que o ingresso no estudo das questões étnico-raciais, negritude e racismo deu-se em decorrência do ingresso ao mestrado, anterior a esse período, conforme mencionei no tópico introdutório, nossa leitura era limitada ao campo da Formação Docente e Coordenação Pedagógica.

Por essa razão, julgo que o encontro com a literatura fundamentado na negritude, no enfrentamento ao racismo e em práticas pedagógicas, voltado para a educação das relações étnico-raciais, promoveu profundas mudanças em minha concepção sobre os direitos raciais, bem como em minha própria forma de ser. Até o momento do encontro com os textos citados, meu conhecimento sobre as questões negras estava voltado apenas para a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira a partir da lei 10.639/03.

Na primeira etapa da pesquisa exploratória, passei por um doloroso processo de desconstrução de minha identidade, crenças, concepções e verdades, o que me levou ao encontro da minha negritude, à medida que passei a ter consciência de que, na raiz (tronco/base) de formação étnica da sociedade brasileira, os negros tiveram importância singular.

Esse encontro com a literatura negra nos instigou a buscar a árvore genealógica de minha família, no qual constavam, dentre meus ancestrais, negros escravizados e aquilombados, do quilombo de Tomásia, comunidade pertencente ao Distrito de Juaba-Cametá-Pa. Essa particularidade ressoada a partir das inquietações suscitadas por meio das leituras foi responsável por criar em mim uma identificação com a questão a ser investigada, ao passo que ajudou-me a expandir meu horizonte para pensar as questões étnico-raciais e negra seja nas escolas quilombolas, seja em escolas que atendem alunos quilombolas e negros.

Descolonizar-se não é uma tarefa das mais fáceis, pois requer enfrentamento e negação daquilo que foi tomado como verdade a partir de uma tradição história que transitou pela própria formação escolar. Nesse sentido, suponho que a primeira etapa do desenho exploratório da pesquisa ajudou-me a organizar a fundamentação teórica tanto no campo da escrita quanto no olhar para a realidade na qual eu ingressaria. Acerca deste aspecto, Gerhardt e Silveira (2013, p. 35) discorrem que:

Este tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. A grande maioria dessas pesquisas envolve: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão

Assim, a característica exploratória da pesquisa serve tanto para o momento de definição do tema e problema de pesquisa, quanto para o momento de seleção do referencial teórico, pois, no caso desta pesquisa, serviu tanto para a construção do referencial teórico quanto para o ingresso na realidade da E. M. E. F. Achilles Ranieri.

A minha inserção na realidade prática e na cotidianidade das instituições pode ser definida como a segunda etapa da pesquisa exploratória, pois aconteceu posteriormente à seleção do referencial teórico e oportunizou extrair da realidade as informações necessárias para caracterizá-la.

Meu conhecimento das escolas quilombolas do município de Cameté era bastante limitado no período anterior ao desenvolvimento da pesquisa, o que representou um obstáculo para definir em que comunidade e escola quilombola realizaríamos a aplicação do DRP (Planejamento de Distribuição)/entrevista utilizado na pesquisa para identificar, de maneira rápida, características ligadas ao tema e problema de pesquisa estabelecidos.

Diante das poucas informações sobre as escolas quilombolas, iniciei a segunda etapa da pesquisa exploratória e tive como primeiro ponto de referência o Departamento Pedagógico

da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) – Cametá, responsável por coordenar todos os níveis e modalidades de ensino, ofertados pelo Município de Cametá.

A busca por informações das escolas quilombolas no departamento pedagógico desvelou uma série de questões envolvendo a educação escolar quilombola no município de Cametá.

A primeira descoberta foi que o maior número de escolas quilombolas do município de Cametá está localizado no Distrito de Juaba, que é ligado à sede do município por uma estrada de mesmo nome ligada à BR-422. O distrito de Juaba contém quinze (15) - E. M. E. F.Laguinho; E. M. E. F.de Bom Fim; E. M. E. F.de Tomásia; E. M. E. F.de Menino Jesus – Itabatinga Médio; E. M. E. F.de Porto Seguro; E. M. E. F.de João Igarapé; E. M. E. F.de Pedral; E. M. E. F.de Boa Esperança; E. M. E. F.de Caripi; E. M. E. F.de Porto Alegre; E. M. E. F.Guiomar Adalberto Santos – Mola; E. M. E. F.Maria Pimenta do Espírito Santo – Itapocu; E. M. E. F.Achilles Ranieri; E. M. E. F.Demóstenes Ranieri – Fazenda - das dezoito (18) escolas quilombolas de todo município de Cametá.

De acordo com os dados do setor de estatística da Secretaria Municipal de Educação, em 2017, as escolas quilombolas pertencentes ao distrito de Juaba tiveram 1.546 alunos matriculados, distribuídos em 85 turmas. Desse total, 15 turmas foram formadas em regime multisseriado em razão do baixo coeficiente de alunos e 70 turmas que atendem 1.250 alunos funcionaram na modalidade regular.

No ano de 2018, o atendimento passou para 1.915 alunos, distribuídos em 98 turmas, sendo 12 em regime multisseriado, que atendeu um total de 102 alunos e 86 turmas funcionando em regime regular que atendeu 1829 alunos quilombolas.

Contudo, ao estabelecer um comparativo entre os dados dos anos de 2017 e 2018, percebemos um aumento significativo no número de matrícula quase chegando a 370 novos alunos ingressantes nas instituições quilombolas do distrito de Juaba. Verificamos, ainda, a redução do número de turmas em regime multisseriado e aumento do número de turmas regulares.

Em 2019, o número de alunos matriculados nas escolas quilombolas do distrito de Juaba foi de 1.938 alunos, o que gera um aumento de 28 alunos se comparado com os dados de 2018. Em 2019, foram formadas 10 turmas em regime multisseriado atendendo 86 alunos e 87 turmas regulares atendendo 1.852 alunos.

O crescimento do número de turmas regulares e o decréscimo de turmas multisseriadas pode ser explicado a partir do amplo processo de nucleação realizado pela SEMED de Cametá,

como uma estratégia para cortar gastos num cenário em que a Prefeitura de Cametá decretou calamidade financeira. Além disso, os técnicos da SEMED justificam o processo de nucleação em decorrência do número reduzido de alunos por turmas das escolas, o que acaba por gerar despesas.

É importante destacar que a educação escolar quilombola, como já foi amplamente discutida nos capítulos anteriores, é um direito das comunidades quilombolas, constituindo, portanto, um dever de o Estado assegurar que tal processo ocorra no contexto em que estão localizados os sujeitos, suas memórias, histórias e culturas. Nesse prisma, o artigo 6º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2004) estabelece que:

O Poder Público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, proporcionará educação infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para os que não concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos Estados garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico.

É importante que se esclareça que, do meu ponto de vista, a educação escolar quilombola não pode, num esforço de homogeneização, ser tratada como educação do campo, mas como verifiquei no campo da pesquisa, vem sendo tratada como tal, por serem comunidades rurais estando respaldadas por essa legislação. Como se pode perceber, a lei prevê até Educação de Jovens e Adultos (EJA) para as comunidades rurais quando for necessidade sob a responsabilidade do Estado.

Mediante essa perspectiva, o que tenho observado é que o processo de nucleação empreendido pela SEMED-Cametá para cortar gastos representa um desmonte da educação escolar quilombola, já que nega o direito dos sujeitos quilombolas de receber educação escolar de acordo com a realidade de sua comunidade.

Sobre os problemas causados pelo processo de nucleação, Gonçalves (2010) aponta que, um dos principais refere-se, especialmente, à distância da escola-núcleo das comunidades e origem dos alunos e de suas respectivas famílias, sem contar os riscos e desgastes que são provocados em decorrência das longas viagens em estrada em situação de caos. Se não bastassem tais problemas para as comunidades quilombolas, o processo de nucleação é danoso, especialmente por atuar no desenraizamento cultural dos alunos quilombolas, pois, ao sair de sua comunidade e ir para outros espaços, o caráter diversificado da educação se perde, sobretudo quando as escolas-núcleo atuam com base no modelo curricular de educação dos centros urbanos.

Para Antunes (2010, p. 01) “[...] o problema agora é que alguns desses alunos têm de se deslocar até 30 km para assistir aula. Os pais desses alunos reclamaram, pois, seus filhos necessitam ir a povoados distantes”. Essa realidade é vivenciada pelos alunos quilombolas que passam pelo processo de nucleação, como é o caso da E. M. E. F. Achilles Ranieri.

Aliado a isso, temos também o processo de educação escolar democrático-participativo verdadeiramente ameaçado, pois em razão da distância e inúmeras questões como a econômica, os pais dos alunos não teriam como participar do cotidiano da escola de seus filhos, negligenciando o que se encontra assegurado pela LDB (GONÇALVES, 2010).

Entretanto, a própria legislação brasileira desde a Lei 5.692/71, com o processo de municipalização do ensino, deu início às primeiras experiências de nucleação escolar, a partir do Art. 3º da citada lei, tornou possível a reunião de estabelecimentos de ensino menores em unidades mais amplas para que fosse aproveitada a capacidade inutilizada de uns e solucionar as insuficiências de outros. A LDB 9.394/96, em seu artigo 26, possibilitou inúmeras formas de realização da educação básica nas redes de ensino, evidenciando que:

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

Notamos uma abertura para a possibilidade de realização do ensino nos diferentes espaços escolares a partir de realidades específicas. Contudo, o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2000, p. 26) incentivou e passa a legitimar “[...] a ampliação da oferta das quatro séries regulares em substituição às classes isoladas unidocentes [...]”, tem-se ainda com todo esse processo, como objetivo para o ensino fundamental “[...] associar as classes isoladas unidocentes remanescentes a escola de, pelo menos, quatro séries completas” (idem, ibidem).

É evidente que o disposto no PNE legitima a ação dos gestores da educação nas diferentes esferas da educação nacional para fechar as escolas isoladas de comunidades campestres e quilombolas, o que a meu ver gera uma descaracterização da identidade da educação com a comunidade e com o próprio processo de gestão democrática da educação como já argumentado.

Lucubra-se, com base em Gonçalves (2010), que o processo de nucleação vem amparado no discurso de melhoria da qualidade de ensino e da própria estrutura física das instituições. Contudo, ao fazer uma leitura do relatório e trabalhar com a categoria Infraestrutura das Escolas Quilombolas no município de Cametá, constatei que se tratam de discursos falazes e inverídicos no campo prático, pois como demonstra o relatório técnico das

escolas quilombolas da SEMED-Cametá, as instituições que integram esse coletivo no distrito de Juaba-Cametá-PA encontram-se em estado caótico em termos de estrutura física e didático-pedagógica, pois os recursos destinados às instituições não estão atendendo o básico no que diz respeito às necessidades dos alunos.

Do meu ponto de vista, o processo de nucleação não apenas extingue as turmas multisseriadas como também descaracteriza a educação comunitária, à medida em que nega o direito das crianças de comunidades quilombolas de terem acesso à educação em sua própria comunidade e com base na sua realidade, cultura, história, território e ancestralidade.

Outro fato intrigante revelado pela pesquisa exploratória diz respeito às especificidades da educação escolar quilombola, pois o município de Cametá, por meio da SEMED, não conta com uma divisão dentro de seu departamento pedagógico para a educação escolar quilombola, ficando essa modalidade de ensino atrelada à Divisão de Educação do Campo (DEC).

Como já destacado, a modalidade exploratória revelou ainda que a DEC não possui dados e características atualizados das escolas quilombolas, estando munida apenas de um relatório técnico feito no ano de 2017, por meio de visitas às instituições escolares. Contudo, não constava no relatório todas as escolas quilombolas, ficando de fora as escolas mais afastadas e de difícil acesso a partir da sede do município de Cametá.

Mesmo não contendo todas as escolas quilombolas registradas pelo município de Cametá no censo da educação, o relatório técnico da SEMED sobre as escolas quilombolas trouxe uma gama de instituições em que nossa pesquisa poderia ser desenvolvida. Para definir o espaço em que seriam desenvolvidas as observações e aplicação do DRP/entrevista, passei para a terceira etapa da pesquisa exploratória que se desdobrou na visita às escolas quilombolas nos limites do Distrito de Juaba.

Vale ressaltar que o início dessa etapa da pesquisa coincidiu com o período invernos, o que tornou o acesso, na maior parte das comunidades, inviável. Dessa forma, das 14 escolas consegui visitar apenas 04 escolas quilombolas e conversar informalmente com os profissionais ali presentes. Vale ressaltar que, em todas as escolas, fomos bem recebidos (E. M. E. F. de Demóstenes Ranieri - Fazenda, E. M. E. F. Achilles Ranieri – Matias, E. M. E. F. de Porto Seguro (que logo depois de nossa visita foi fechada por não apresentar condições mínimas para funcionamento da escola), E. M. E. F. de Caripi).

A partir dessa etapa da pesquisa exploratória para a escolha do local de pesquisa, o universo foi reduzido por questões geográficas e de tráfego pelas vicinais, estradas e caminhos

que levavam até as comunidades em que as escolas estavam situadas. Para que fosse possível a escolha de um local para o desenvolvimento social e pedagógico da pesquisa que visava o desvelamento dos sentidos de negritude para a escola e a comunidade a ser pesquisada, estabeleci alguns critérios.

O primeiro critério foi o nível de escolaridade ofertado pela escola, que no caso deveria ofertar o ensino fundamental I e II. O segundo critério foram as condições de acesso à comunidade e instituição, bem como disponibilidade dos profissionais e dos sujeitos da comunidade escolar em contribuir com esta pesquisa, dentre as escolas quilombolas. O terceiro que utilizei foi que a escola deveria ser resultado da reunião de outras escolas. E, como critério final, utilizei a originalidade do estudo, pois me instigava desenvolver a pesquisa em uma escola em que ainda não tivessem sido feitas pesquisas acadêmicas. A conversa com os profissionais que atuam nas escolas também foi determinante, pois constatei que já haviam sido desenvolvidas pesquisas nas escolas Demóstenes Ranieri e na E. M. E. F. de Caripi, sendo que a E. M. E. F. de Porto Seguro fora fechada, contemplando todos os critérios estabelecidos a E. M. E. F. Achilles Ranieri, na Comunidade Quilombola de Matias que, dentre as escolas quilombolas, foi a mais recente inaugurada e só teve seu reconhecimento como escola quilombola no ano de 2018.

Na aplicação do DRP, os professores relatam que há alunos que moram em lugares muito distantes da escola e que, na falta do transporte escolar, esses alunos têm sérias dificuldades para chegar lá, não se fazendo presentes na maioria das vezes.

Constatei, ainda, que no período invernos o acesso à comunidade de Matias fica difícil tanto para os funcionários da escola (gestão, coordenação, administrativo, professores) quanto para os alunos que residem em localidades distantes, pois o transporte escolar nesse período não funciona de maneira efetiva, o que ocasiona ausência constante dos alunos na escola, exigindo um replanejamento dos professores para atender essa demanda.

2.3 A pesquisa quanto aos procedimentos de coleta de dados de campo

É importante registrar que a pesquisa exploratória foi de fundamental importância para que pudéssemos elaborar os procedimentos técnicos e instrumentos de coleta e análise dos dados. Estando identificadas as instituições que no distrito de Juaba-Cametá-PA são definidas como quilombolas e conhecendo a estrutura das mesmas, o recorte espaço-temporal de um local de pesquisa se fazia necessário e, como já citado, optei por pesquisar a instituição que, por

resultado do processo de nucleação, foi inaugurada e reconhecida como quilombola a menos tempo que as demais.

Diante do exposto, denotei que, além da pesquisa bibliográfica já em curso, desde a elaboração das teorias e do diálogo com os autores, para que fosse possível pensar a problemática da pesquisa de modo pertinente, realizar-se-ia uma pesquisa de campo que me possibilitasse vivenciar a cotidianidade e a prática pedagógica dos professores que atuam em um ambiente escolar quilombola.

Definido o espaço para realização da pesquisa, iniciei o trabalho de campo com visita formal para apresentação e autorização para a efetivação da mesma. Dentro do aspecto campo, também caracterizo a pesquisa desenvolvida como um estudo de caso. Sobre o estudo de caso, Good e Hatt (1973) informam que se trata de um estudo profundo do objeto de estudo tanto no âmbito teórico como também na cotidianidade em que ele se desenvolve. Nesse sentido, essa modalidade de pesquisa de campo permite construir uma visão ampla, mas também detalhada sobre o objeto de estudo, que no caso dessa pesquisa se volta para a prática pedagógica no contexto escolar quilombola.

O estudo de caso permitiu-me organizar e reunir informações tanto no âmbito macro quanto no específico de elementos que se relacionam diretamente ao objeto de estudo, pois trata-se de uma técnica de coleta de dados que permite o acesso à história do fenômeno pesquisado em seu transcurso passado e/ou corrente, que vai sendo delineado pelas diferentes fontes e evidências que se produzem na vivência da pesquisa. Com base em Yin (2005), entendo que o estudo de caso permite que se faça uso de forma exaustiva da observação participante, pois requer uma descrição precisa da manifestação do objeto de estudo nos diferentes espaços e contextos, para somente, assim, produzir sua análise sobre a realidade.

Do mesmo modo, à medida em que me inseria na cotidianidade da E. M. E. F. Achilles Ranieri e da comunidade quilombola de Matias, as ferramentas integrantes do estudo de caso iam sendo evidenciadas pela necessidade de caracterizar as singularidades que formam os dois espaços, mas principalmente a prática pedagógica implementada pelos professores no processo ensino-aprendizagem que ali é oferecido. Triviños (1987) concebe o estudo de caso como uma categoria de pesquisa que trabalha na análise de uma *unidade* extraída de um todo para aprofundamento. Desta forma, o estudo de caso nos possibilitou refletir sobre a cena, eventos e situações que envolvem a prática pedagógica no contexto quilombola da E. M. E. F. Achilles Ranieri.

Dessa forma, o estudo de caso permitiu-me a organização do referencial teórico para fundamentação do meu olhar sobre a realidade, tanto quanto possibilitou que eu pudesse extrair, da cotidianidade de professores e alunos, dados sobre a prática pedagógica, racismo e negritude na escola inserida na comunidade Matias. Para isso, fiz uso da observação participante, conversas informais com sujeitos da comunidade de Matias e da E. M. E. F. Achilles Ranieri, aplicação de DRP (conjunto de questões para coleta e organização de dados) e entrevistas.

As observações foram iniciadas logo que, por meio de documentos do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC), solicitei permissão da escola para realização da pesquisa e tal solicitação foi aceita. Consequentemente, ao ter minha presença aceita pela comunidade escolar, iniciei observação na modalidade participante. Sobre a observação participante, Neto (2004, p. 60) esclarece que:

[...] se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. O observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados. Nesse processo, ele ao mesmo tempo, pode modificar e ser modificado pelo contexto. A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real.

Como pode-se perceber nas descrições do autor, a observação participante torna o pesquisador também sujeito de pesquisa à medida que este não apenas registra fatos da realidade de outros sujeitos, mas também de si e das relações que, no curso da pesquisa, desenvolve com os sujeitos pesquisados. Trata-se, portanto, de uma possibilidade de abstração ou obtenção de dados que o questionamento direto aos sujeitos poderia não revelar, já que a realidade é maleável e pode sofrer alterações discursivas de acordo com os interesses particulares de cada sujeito.

A observação da realidade da comunidade escolar Achilles Ranieri afetou em cheio minha condição de pesquisador, pois era preciso superar as crenças e verdades que eu tinha antes do desenvolvimento da pesquisa, para poder olhar e analisar aquela realidade em toda a sua complexidade e dinâmica e que somente poderia ser percebida pelo viés dialético, do contraste e que siga além do aparente.

Dividi a observação em três etapas: a primeira etapa teve como ambiente os espaços gerais da escola, os documentos e projetos disponíveis na mesma e as relações que se teciam no ambiente escolar. A segunda etapa consistiu no ingresso ao espaço da sala de aula, no qual foi possível vivenciar a prática pedagógica docente e os conteúdos que são trabalhados com os alunos remanescentes de quilombolas. A terceira etapa se desenvolveu na comunidade em torno

da escola, buscando conhecer e registrar os modos de vida, saberes e práticas dos sujeitos que dão sentido às práticas escolares. Os dados coletados na observação serão apresentados nos itens referentes à caracterização da comunidade de Matias, caracterização da E. M. E. F. Achilles Ranieri e na síntese dos dados analisados no capítulo 3.

Durante as observações, tive conversas informais com pessoas da comunidade de Matias, da SEMED-Cametá e da E. M. E. F. Achilles Ranieri, com aplicação de DRP e com a entrevista na modalidade semiestruturada, pois entendi que essas eram as formas mais adequadas para a coleta de dados e análise da realidade.

A técnica da entrevista foi utilizada com 12 sujeitos sendo: 07 por meio de aplicação do DRP (professores dos anos finais do ensino fundamental), e 05 por meio de entrevista semiestruturada (Presidente da Associação Quilombola de Matias (AQUIMAT), Diretora de Ensino da Secretaria Municipal de Educação de Cametá, Técnica da Divisão de Educação do Campo, Diretor e Coordenadora Pedagógica da E. M. E. F. Achilles Ranieri).

O uso da entrevista fez-se necessário tendo em vista a captação das impressões dos sujeitos envolvidos no contexto escolar quilombola da escola citada, visto que, a partir desse instrumento, foi possível estabelecer uma relação *face to face* com os entrevistados, possibilitando identificar a sua reação mediante as perguntas sobre a realidade em análise e que tivessem relação com as categorias negritude, racismo e prática pedagógica. Haguette (2003 apud LEAL, 2011, p. 52) concebe a prática da entrevista como uma oportunidade de:

[...] interação social entre duas pessoas no qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado. As informações são obtidas através de um roteiro de entrevista constando de uma lista de pontos ou tópicos previamente estabelecidos de acordo com uma problemática central e que deve ser seguida.

Tomando como respaldo as considerações do autor, posso dizer que a entrevista foi, sem dúvida, um instrumento de coleta de dados muito rico, que ajudou-me a compreender a dinâmica que envolve o trabalho pedagógico na E. M. E. F. Achilles Ranieri com as questões quilombola, do racismo e da negritude, bem como, a própria dinâmica da comunidade quilombola de Matias.

Para a realização da entrevista a partir do DRP, utilizei um conjunto de questões previamente estruturado, orientado para as especificidades que envolviam a prática pedagógica, racismo e negritude na E. M. E. F. de Matias. Para a entrevista semiestruturada, utilizei apenas tópicos nos quais deixei livres os entrevistados para fazerem seus relatos. É importante destacar

que mesmo a aplicação do DRP se deu de forma flexível, readequando-se as questões quando necessário.

No primeiro momento, entrevistei a Diretora de Ensino do Município de Cametá e uma Técnica da Divisão de Educação do Campo (setor responsável pela coordenação da educação quilombola no município de Cametá), visando saber se o município dispõe de uma política educacional voltada para o atendimento das comunidades quilombolas com base na Lei 10.639/03 e nas DCNEEQ Res. 08/2012.

Já no contexto escolar da E. M. E. F. Achilles Ranieri, entrevistei o diretor da instituição, a coordenadora pedagógica e apliquei do DRP com os 07 professores que atuam com turmas do 6 ao 9 ano (sendo que dois destes também trabalham com turmas dos anos iniciais).

Entrevistei, também, o presidente da AQUIMAT para que pudéssemos ter um panorama geral da comunidade quilombola de Matias, com vistas a trazer para nossa pesquisa um retrato característico do espaço em que está situada a E. M. E. F. de Matias. A conversa (entrevista) com seu João Maria fora descontraída e cercada de detalhes sobre a origem da comunidade, modos de vida e elementos que formam e caracterizam a comunidade quilombola de Matias.

E conversei informalmente com o Diretor do Museu de Cametá para conhecer a origem do sujeito que nomeia a E. M. E. F. Achilles Ranieri.

É notório proferir que, o processo de entrevista e até mesmo de observação para coleta de dados só foi possível graças à relação de confiança que criei com os sujeitos que integram a E. M. E. F. Achilles Ranieri, a SEMED e a Comunidade Quilombola de Matias, pois, nos momentos iniciais da pesquisa, senti um distanciamento dos sujeitos em relação a mim, de modo que me reservei, quase invisibilizado, e eles reciprocamente. Minha presença na escola, no primeiro momento, alterou sua rotina, pois eu era ali um corpo estranho, que estava lá para dizer algo sobre a comunidade, a escola e também o trabalho desenvolvido pelos professores.

Decorridas duas semanas do meu ingresso no campo de pesquisa, as desconfianças, as dúvidas e incertezas em relação à minha presença na escola foram superadas gradativamente e passei a não mais ser visto como um corpo alheio à escola, mas como parte, como alguém que passou a ter cada vez mais espaço, confiança, já que participava das atividades que eram desenvolvidas na escola, voltadas para a comunidade.

A análise dos dados deu-se a partir de uma ótica dialética no qual confrontei os dados coletados nas entrevistas e os dados das observações com o referencial teórico que fundamentou

meu olhar sobre a realidade, tomando como ponto de partida os indicativos e debates sobre a questão negra, racista e quilombola.

Assim, fiz um cruzamento (triangulação) entre a realidade vivida pelo pesquisador, os conteúdos presentes nas observações e entrevistas e as teorias que fundamentaram a proposta deste estudo. A partir do tensionamento citado, foi possível promover uma análise da realidade concreta, além de uma síntese do entrelaçamento entre tudo que fora visto, ouvido e vivido no decurso da pesquisa.

2.4 Comunidade Quilombola de Matias

A princípio, não havia incluído a caracterização da comunidade de Matias, por conta do meu olhar estar limitado ao ambiente da escola, espaço onde são difundidas as práticas pedagógicas, meu objeto de estudo. Contudo, a partir da imersão no contexto de pesquisa e de extensivas conversas e trocas com a orientadora, ponderei ser pertinente fazer a historicização e caracterização da comunidade, já que as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola influenciam na sua cotidianidade e também são atravessadas pelas condições, modos de vida, saberes culturais e histórias da comunidade.

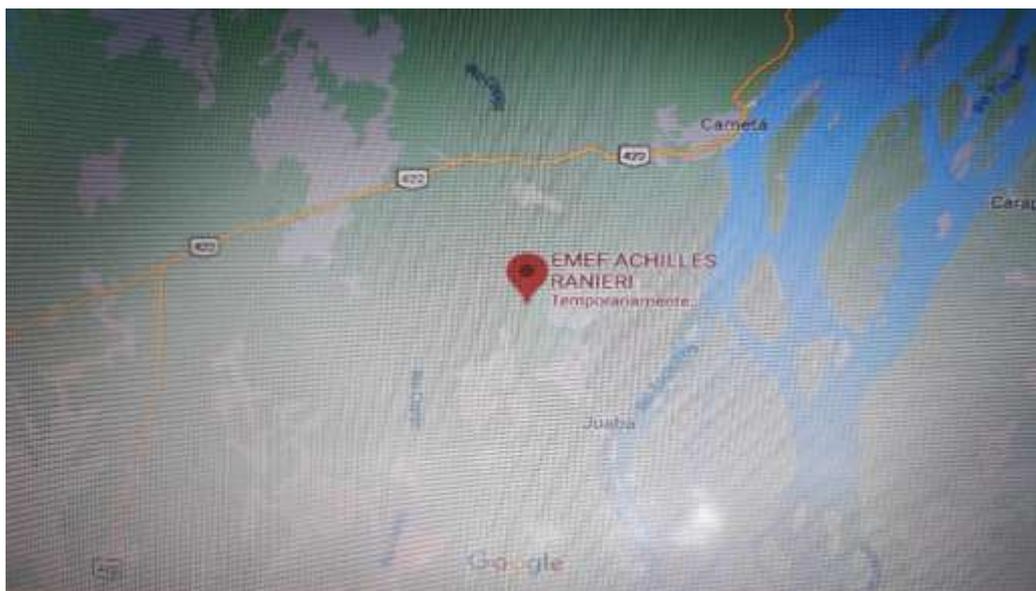
É importante destacar que, durante a modalidade exploratória da pesquisa, não encontrei registros de estudos sobre a comunidade quilombola de Matias, pois se trata de uma comunidade com pouco tempo reconhecida, a partir da concessão do título de posse da terra aos remanescentes. Essa demora na demarcação das terras interferiu diretamente no reconhecimento da E. M. E. F. Achilles Ranieri como escola quilombola, o que aconteceu no ano de 2018.

A comunidade Matias faz parte do Distrito de Juaba, que integra o Município de Cametá-Pa. O acesso a esta comunidade se dá por via aquática, por meio do Rio Tocantins e terrestre, por meio da Estrada do Juaba, que liga a vila à sede do município por meio da BR-422. De acordo com dados do *Google Map*, a comunidade de Matias fica a 23km da sede do município de Cametá, sendo que, em condições normais, o tempo gasto para chegar até a comunidade é de 21 minutos de automóvel. Contudo, ao iniciar o trajeto para o desenvolvimento da pesquisa, percebi que o tempo médio para ir até a comunidade é relativo e depende das condições climáticas, já que a estrada é de terra.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010), no quesito descrição do setor, a localização da comunidade é a seguinte: Ponte sobre o Igarapé Pacurijó na rodovia PA-156 – Transcametá; Igarapé Pacurijó atravessa a estrada CAM-14 até a sua

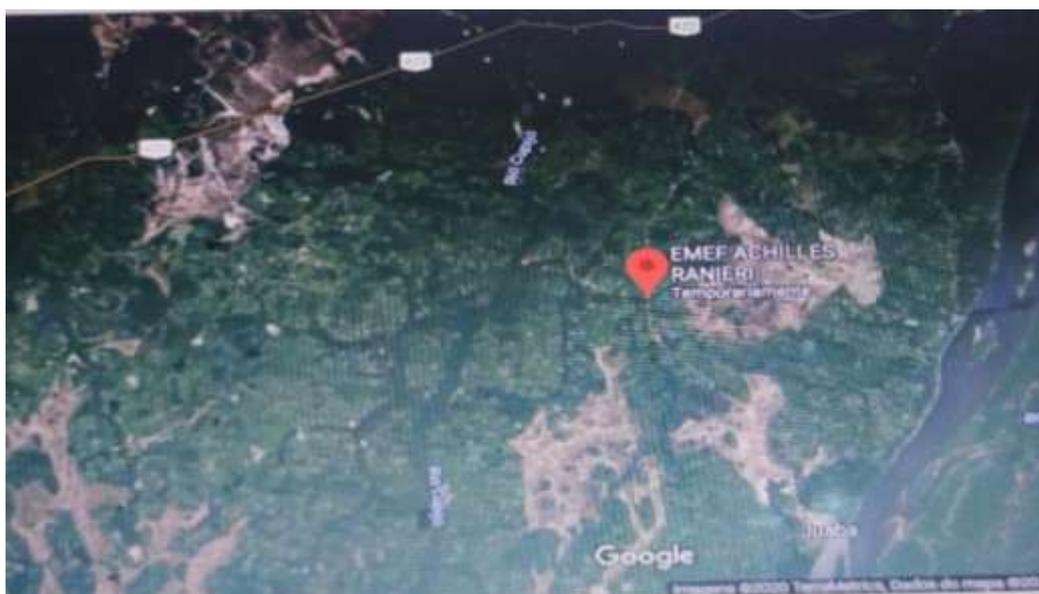
nascente, reta para a nascente do Igarapé Vacaria (exclusive), reta ao lugar fazenda (exclusive), Divisa Distrital com Juaba na reta que liga ao Igarapé Miritizal cruzando a estrada para Juaba a 23 km de Cameté, limite distrital cruzando o rio Cupijó após 1 km de Porto Seguro até o Igarapé Umarinteua, Rio Cupijó, Rodovia PA 156 - Transcameté.

Imagem 1 - Trajeto de Cameté até a comunidade de Matias



Fonte: Google Maps.

Imagem 2 - Imagem de Satélite da Área



Fonte: Google Maps.

Na primeira viagem que fiz até a comunidade, percorri em torno de 1h20min, dadas as condições que a estrada apresenta no período invernosos (ver foto a seguir). Muitas foram as dificuldades como, por exemplo: caímos da moto (eu e o mototaxista), por conta da instabilidade da estrada que quando muito molhada se transforma em lama. Contudo, meu desafio estava além das dificuldades, então segui até a comunidade para executar nossa pesquisa.

Imagem 3 - Estrada do Juaba período de inverno



Fonte: Fotografia de Fábio Coelho Pinto, 2019.

Como se pode verificar, no período de inverno (janeiro-maio), a estrada do Juaba não apresenta condições propícias para o tráfego, tanto faz ser dos alunos para chegar até a escola, quanto dos professores que necessitam se deslocar da sede do município para lá e dos populares que necessitam vir à sede do município para comercializar os produtos oriundos da agricultura familiar (farinha, mandioca, tapioca), da caça (animais consumíveis pelo homem) e da coleta de produtos (frutas, ervas, leguminosos, hortaliças em geral) e comprar produtos no comércio que servem para seu sustento e saúde.

Passado o período invernosos, meu trajeto até a comunidade passou a ser de 30 a 35 minutos. O que não pode passar despercebido, seja no inverno ou verão cametaense, é a beleza e exuberância da paisagem natural que se pode contemplar desde a entrada na estrada do Juaba, ao sair da BR-422, até a localidade. Nesse trajeto, contemplei uma quantidade considerável de mata virgem ainda não explorada pelos seres humanos e que também demonstra uma ligação

muito forte dos moradores ao longo da estrada com a natureza, conseqüentemente, com o território.

Meu primeiro contato na comunidade foi com o diretor da E. M. E. F. Achilles Ranieri, que cordialmente me recebeu e, a partir dos momentos de diálogo e apresentação da proposta de pesquisa, apresentou-me aos profissionais da escola, pais de alunos (em reunião feita pela escola) e para a comunidade. Também mostrou um pouco da área física da comunidade (aspectos físicos, políticos, social e cultural). A partir dessa ponte com a comunidade criada a partir do diretor da escola com membros da comunidade quilombola de Matias, especialmente com seu João Maria, que é presidente da Associação Quilombola de Matias (AQUIMAT), um dos moradores mais antigos da comunidade e um profundo conhecedor da história do lugar e das transformações que no decurso do tempo foram empreendidas na comunidade em razão das transformações do espaço para atender as necessidades dos populares que ali habitam.

Diante da ausência de documentos e registros escritos da origem da comunidade, fosse no meio acadêmico, fosse no museu municipal de Cameté, encontrei em seu João uma fonte oral primária, ou seja, um almanaque vivo que guarda a história do lugar. Dessa forma, meu primeiro contato com ele me trouxe surpresa, pois se tratava de um senhor de olhos azuis, de pele clara, com pouco mais de 60 anos, características um tanto incomuns para um sujeito quilombola. Contudo, fora apenas uma primeira impressão, pois, logo que iniciamos a conversa, ele dissera ser fruto do processo de miscigenação, mas que na base de sua árvore genealógica estavam brancos e negros e que, em seus familiares (avós), a negritude era bastante visível e acentuada, pois o seu avô era descendente de escravos que se refugiaram na localidade de Caripi¹³, que veio a ser seu local de nascimento.

A própria condição do entrevistado e sua fala nos remeteram aos postulados teóricos (MUNANGA, 1988) sobre o sentimento de pertença do negro, de embasamento em sua ancestralidade, pois ser negro se expressa não apenas pela cor da pele, mas por um sentimento muito maior de identificação e militância para com a causa e fortalecimento da negritude para rejeição do racismo. Estando devidamente identificado e justificada a sua condição de ser negro e presidente da AQUIMAT, seu João nos concedeu uma entrevista que perdurou trinta e oito (38) minutos sobre a comunidade de Matias.

Ele inicia seus relatos dizendo que chegou à comunidade na década de 1990 e se estabeleceu daquele momento em diante na comunidade de Matias. Afirma que, quando chegou

¹³ Conforme dados do censo escolar 2017, a E. M. E. F. de Caripi consta como escola situada em território quilombola.

à localidade, residiam nela os verdadeiros quilombolas, aqueles que ali estavam desde a fundação da comunidade. Por essa razão, afirma que, embora não tenha conhecido pessoalmente o fundador da comunidade, por meio dos relatos das pessoas que partilharam desse processo a partir da vivência na comunidade ou das narrativas contadas por seus pais, fora criado para ele um panorama de como ocorreu todo esse processo histórico.

O entrevistado se descreveu como curioso, afirmando que logo que se instalou na comunidade, buscou com os moradores mais antigos conhecer a história da comunidade. De acordo com ele, o nome da comunidade não é aleatório, ou desajustado da história do lugar, mas tem tudo a ver com a forma como fora forjada a comunidade. Sendo assim, Matias é o nome pelo qual se identificou o primeiro morador da localidade, descrito pelo entrevistado: um homem negro, magro, de estatura mediana que veio em busca de terra para se instalar, refugiado da localidade de Mola.

O trajeto feito por Matias até a localidade que hoje tem seu nome foi por meio de canoa. Ele atracou numa área em que mais tarde se tornou um porto, se agradou do lugar e ali mesmo se abrigou, armando seu matapiri¹⁴. Depois de instalado, teve na lavoura a primeira atividade para manter seu sustento. Logo que viu que as condições para se viver ali eram boas, partiu em busca de seus familiares. Entretanto, como relata o entrevistado, essa busca não prosperou, por isso retornou sozinho para seu matapiri.

Tendo se instalado por um longo tempo naquela região, com o passar dos anos, necessitando estabelecer relações comerciais (trocas) para seu sustento, ficou conhecido por pessoas de outros lugares que, ao precisar virem para essa área, faziam menção ao nome novo do morador que era Matias.

[...] ocorre tempo aí... aí tem uma colônia nova que chamam ali no centro, o pessoal vinham do juba, pessoal que iam pra lá... chega..., saíam de madrugada de lá. Onde tu amanheceu fulano? Aí eles falavam: lá no Matias. Fizeram o porto do homem aí, que ele parava para merendar tomar água. (JOÃO MARIA, PRESIDENTE DA AQUIMAT, 2020).

Diante da história aprendida de maneira oral pelo entrevistado e repassada pela mesma forma, ficou evidente que o nome da comunidade quilombola em que se situa a E. M. E. F. Achilles Ranieri (espaço de nossa pesquisa) foi instituído como uma espécie de demarcação da identidade do primeiro morador que nela residiu. Sendo assim, quando outras pessoas começaram a chegar na comunidade, a região já estava identificada com o nome de Matias.

¹⁴ De acordo com seu João “Matapiri” é uma espécie de barraco feito com galho de árvores tapado com palhas de inajá e com chão de terra.

Por se tratar de uma área ainda pouco conhecida naquele momento, os matapiris que foram construídos eram distantes um dos outros e a mata ainda muito fechada. A atividade desenvolvida pelos primeiros moradores da comunidade baseava-se na extração de produtos direto da natureza ou cultivados, como era o caso da lavoura de mandioca.

Os primeiros ensaios para reconhecimento da área pertencente à comunidade, como quilombola, vieram na década de 1990, período em que seu João Maria passou a conhecer a história que desembocou na origem daquela comunidade. O entrevistado destaca que a igreja católica teve um importante papel nesse processo de identificação e reconhecimento como território de remanescentes de quilombolas, pois as ações missionárias levaram muitos religiosos até a comunidade.

Dessa forma, a institucionalização da comunidade cristã Nossa Senhora da Conceição contribuiu para que a comunidade de Matias passasse a ser vista como um polo em que várias comunidades nas redondezas viessem a ali congregar. A primeira missa na comunidade foi celebrada pelo hoje falecido Dom José Elias, que na época era padre. De acordo com o entrevistado, a fundação da comunidade cristã foi importante para que alguns avanços pudessem chegar até comunidade, pois foi a partir da pastoral da criança e outras ações da igreja que as pessoas da comunidade começaram a deixar a invisibilidade.

Outro fato destacado por seu João Maria como importante no processo de transformação da geografia do lugar e da própria condição de vida da população, foi a abertura da estrada para que fosse possível ir da sede do município de Cameté até a Vila de Juaba. Seu João Maria (2020) narra que:

[...] através da abertura dessa estrada aí, começou a felta [infiltra] muita gente, começou a chegar muita gente, só que não tinha energia. Aí comecei a fazer reunião. Fiz oficinas com [grupo] raízes, organiab, corro velho... então as entidades não-governamental lá de Belém vinham pra cá para... tentar nos ensinar fazer farinha, plantar maniva, é... arte culinária. Esse pessoal vinham nos ensinar, ensinar nós como se nós não soubesse nada. Bom, a gente aceita, vinham e passavam semana e daí toda vez que eles vinham, perguntavam o que mais nós necessitava aqui.

Com a estrada do Juaba aberta, chegou também, à Vila, a eletricidade, benefício esse que não contemplou a comunidade de Matias, local por onde passavam os postes que levavam a rede elétrica até Juaba. Foi a partir dessa realidade e com efetiva participação da igreja cristã católica que foi fundada a AQUIMAT, que passou a ir junto aos órgãos municipais e estaduais como representação das famílias que residiam na localidade de Matias.

Por meio das reivindicações da associação ao governo do Estado do Pará, requerimento enviado via Grupo Raízes para que as terras que formavam a comunidade fossem

demarcadas, é que a então governadora do Estado na época, senhora Ana Júlia de Vasconcelos Carepa, aceitou a solicitação e encaminhou servidores do Instituto de Terras do Pará (ITERPA) para fazer o loteamento da área. Com a demarcação das terras, a fundação e funcionamento da AQUIMAT estava assegurada.

A partir de então, a associação passou a ter papel importante na busca por melhorias para a comunidade, em especial a instalação da energia elétrica para as residências da comunidade e a construção do prédio escolar para atender a demanda de educação formal para os populares.

Tanto a chegada da eletricidade como também da escola foram responsáveis por mudanças profundas nos modos de vida e costumes da comunidade. A energia elétrica por trazer, em certa medida, comodidade e acesso a outros contextos mediados por meio do rádio e da televisão (antes tidos por poucos moradores, e assistidos de forma pontual, jornal nacional e novelas, mas com a acessibilidade trazida pela energia, as pessoas passaram a destinar mais tempo para a televisão), modificando suas rotinas. Já a institucionalização da escola possibilitou que as crianças que antes trabalhavam com os pais na lavoura passassem a ter sua rotina transformada, já que precisavam frequentar a escola.

Ao relacionar-se os relatos de seu João Maria com a paisagem atual das casas que formam a comunidade, percebemos que o aspecto econômico é essencialmente ruralista, no sentido de uma relação muito próxima e direta ao território e a natureza. A partir dos relatos do entrevistado, pude perceber as mudanças que ocorreram, pois os matapiris (construídos a partir de tronco de árvores (açazeiro, inajazeiro e outros) de chão de terra batido e coberto com palhas de inajazeiro deram espaços para construções mais modernas, construídas à base de madeira e em alvenaria. Observei, sobretudo, que poucas são as casas em alvenaria, predominam as casas de madeira com amplo terreno que serve para a lavoura, assim como para o cultivo de hortaliças, frutas e fabricação de farinha.

Mesmo com o avanço da ciência e da tecnologia, no que tange ao trabalho, este é desenvolvido ainda de forma manual com ferramentas de apoio, mas sem maquinário. Este cenário condiciona seu João Maria a dizer que, na comunidade: “o trabalho é braçal, é na labuta, envolve muita força”. É válido proferir que a rotina dos trabalhadores da comunidade de Matias é limitada à lavoura e tudo que ela necessita e o descanso é mediado pela televisão ou visita a casa de algum vizinho. É importante destacar que a comunidade de Matias tem como elementos

de expressão cultural que demarcam a sua identidade o “samba de cacete”¹⁵ e a religiosidade com o culto à Nossa Senhora da Conceição Aparecida¹⁶.

Seu João Maria relata com tristeza que a chegada da modernidade na comunidade trouxe muitos benefícios, mas muitos problemas também, como por exemplo a dificuldade de fazer uma roda de samba, por conta da violência que cresceu bastante.

Nós tinha, nós tinha não, nós se reúne né? O samba do cacete. O Samba do cacete é uma tradição dos quilombolas [...] Dá saudade desse momento, quando a gente ia plantar nosso roçado, na véspera era uma festa. Aquele povo gritando, cantando, iam cortar maniva e a noite tinha o Samba do Cacete, a noite inteira. As seis horas da manhã, o comandante ou presidente do grupo mandava arribar o tambor e o povo se preparava e ia para o roçado. Plantavam, vinham de lá e caíam no samba de novo, cinco ou seis fornadas de samba e cada um ia para sua casa ou para outro samba, isso era a nossa tradição. Mas de uns tempo para cá ficou violento [...] porque não é só a bebida, entrou a droga, a gente fica até com medo de fazer esse movimento. Mas naquele tempo nós fazia de segunda a sexta-feira, toda noite tinha samba, todos os dias plantava o roçado terça, quarta, quinta e não tinha nada, era uma festa. Agora nós temos o material, mas tá tudo parado, paramos por esse motivo. (JOÃO MARIA, PRESIDENTE DA AQUIMAT, 2020).

Verifiquei a partir dos relatos de seu João Maria que, ao longo dos tempos, a comunidade quilombola Matias vem passando por transformações em todos os aspectos relacionados à vida humana. O acesso à sede do município e à Vila de Juaba fez com que o contato dos moradores com pessoas de outros lugares fosse constante, o que suscitou não só benefícios, mas também problemas para a manutenção da tradição, como citado pelo entrevistado.

Esse acesso fez também com que outras denominações religiosas se instalassem na comunidade, hoje além da Igreja Católica, a comunidade tem as Igrejas Evangélicas:

¹⁵ Batida e Dança originária das comunidades de remanescentes quilombolas do Município de Cametá. Na execução da dança, é possível notar toda a sensualidade do corpo negro em movimento que não apenas demarca um ritmo, mas todo peso histórico da condição de ser negro. O nome da dança é derivado do instrumento usado para fazer a marcação à música, que são os cacetes (dois pedaços de pau) que são batidos no curimbó. No período escravista, a dança, a musicalidade e a letra do Samba de Cacete exprimiam a tristeza sentida pelo negro por sua condição escrava, mas que diante da embriaguez e da aceleração do ritmo, se transformava em alegria. A dança é executada através de movimentação com volteios suaves, acelerando o ritmo, como no batuque africano; expressão corporal característica das danças negra exprimem a tristeza e a dor de ser escravo, que quando bebiam, aceleravam o ritmo e a tristeza se transformava em alegria, mas melancólica. Nos dias atuais, essa manifestação cultural representa uma revisitação a história do negro numa perspectiva valorativa, de demarcação dos bens culturais e da identidade negra. (Fonte: João Maria, Presidente da AQUIMAT).

¹⁶ A escolha dessa santidade como patrona da comunidade cristã de Matias se deu em face da história imbricada com os negros no período em que se desenvolveu a escravidão, pois se trata de uma imagem negra. A imagem de Nossa Senhora da Conceição Aparecida foi encontrada em outubro de 1717, num momento de escassez de peixe e os pescadores tinham a responsabilidade de assegurar o jantar do governador, esse foi o primeiro milagre da santa. De acordo com Padre Manoel David Neto: “Nossa Senhora Aparecida tem identificação com o Brasil escravocrata. Tem o milagre que fala que ela libertou os negros das correntes, e quando as pessoas ouviram falar que a imagem era preta, ela se tornou muito popular. Informação disponível em: <<https://www.gazetaonline.com.br/noticias/cidades/2017/10/nossa-senhora-conceicao-aparecida-300-anos-de-fe-1014103309.html>>.

Assembleia de Deus, Batista Karismática e Quadrangular. A entrada dessas novas igrejas na comunidade trouxe mudanças, pois pessoas que antes lideravam a manifestação cultural da comunidade (samba de cacete) se converteram ao protestantismo, deixando não apenas de dançar o samba, mas rompendo seu vínculo com a tradição e história dos seus antepassados.

A comunidade como espaço para lazer e expressão da cultura dispõe do barracão da comunidade cristã no qual dança o samba de cacete, e um campo de futebol, usado pelos moradores como espaço para prática de esporte e diversão. O campo de futebol é utilizado também para organização e realização de torneios envolvendo a comunidade de Matias e outras comunidades arredores.

De acordo com dados do Censo Demográfico de 2010, a comunidade de Matias tinha uma população de 932 pessoas. Destes, 513 homens e 419 mulheres. Os dados mostram ainda que se trata de uma população relativamente jovem, já que o maior percentual de residentes está entre 05 a 34 anos, somando quase 80% da população, sendo que pessoas acima de 65 anos não somam nem 05% da população da comunidade. É importante destacar, com base nos relatos de seu João Maria, que essa população aumentou bastante no curso de 10 anos, entretanto o IBGE não tem dados oficiais e atualizados do censo, pois em decorrência da pandemia do **sars-CoV-2**, popular e amplamente conhecido como Novo Coronavírus (COVID-19), os dados não foram atualizados, já que não foi possível fazer o recenseamento para a coleta das informações, o que tornou a coleta adiada para o ano de 2021.

Com uma população estimada em quase 1 mil pessoas, a comunidade conta com uma escola (E. M. E. F. Achilles Ranieri), mas não dispõe de posto ou unidade básica de saúde para atender a população, tendo que recorrerem à sede do município de Cameté ou à Vila de Juaba para receber atendimento médico. Seu João Maria lamenta a questão de a saúde ser precária na comunidade, pois, segundo ele, o deslocamento para outros lugares, além de gerar despesas, gera também transtorno, pois das vezes que sua família precisou de atendimento na Vila de Juaba, só conseguiu pela boa vontade do médico que, depois de atender todos os pacientes cadastrado no posto de saúde da vila, atendeu-os. A busca por atendimento no município de Cameté é o mesmo transtorno, pois os postos e unidades básicas de saúde atendem somente pessoas cadastradas no bairro em que se situam, abrindo, raras vezes, exceção para atendimentos de áreas consideradas rurais e interioranas. Diante dessa realidade, o entrevistado lamenta o descaso com a saúde dos populares da comunidade de Matias pelo poder público municipal, o que tem levado muitas pessoas a óbito sem se quer receber qualquer tipo de atendimento.

Em linhas gerais, a comunidade de Matias é formada por pessoas simples, acolhedoras, que batalham diariamente para manter o sustento de seus familiares na lavoura e também são assistidos por programas sociais e de transferência de renda do Governo Federal (bolsa família, bolsa verde, entre outros). Lembrado da final de seu João Maria, a comunidade e os populares têm diariamente luta para manutenção de suas tradições, mas muitos obstáculos foram sendo criados a partir da abertura da estrada e do constante trânsito de pessoas por aquela via, a citar o aumento da violência, uso de drogas e criminalidade.

2.5 A E. M. E. F. Achilles Ranieri

Situada na comunidade quilombola de Matias, a E. M. E. F. Achilles Ranieri é atravessada por uma história de luta, enfrentamento e resistência. Seu João Maria (Presidente da AQUIPA) conta que o movimento em defesa do reconhecimento da comunidade Matias como quilombola, veio a partir da década de 1990. Anterior a esse período, a comunidade era declarada expansão da área urbana do município de Cametá, pois como mostrou o *google maps* anteriormente, a comunidade fica apenas 23Km da sede do município.

Imagem 4 - Frente da Escola Achilles Ranieri



Fonte: Fotografia de Fábio Coelho Pinto, 2019.

De acordo com informações contidas no histórico da escola, parte inicial do PPP (2020) em construção, no ano de 1972, a escola já funcionava, mas ainda não tinha um nome, funcionando na residência particular da senhora Marília na localidade de Porto do Campo,

pessoa que tinha maior nível de escolaridade da comunidade e assumiu a função de professora. Geograficamente, a escola estando na localidade de Porto do Campo não conseguia atender um número significativo de comunidades que reivindicavam escolarização, bem como a casa em si não tinha a estrutura adequada para atender os alunos.

Por essa razão, em agosto de 1973, o então prefeito Corinto Ranieri, atendendo as solicitações da comunidade de Matias, construiu uma escola no KM 18 no Ramal de Porto do Campo, com uma sala de aula, atendendo alunos da 1ª a 4ª série em regime multisseriado. O local em que foi fundada a escola é idealizado como estratégico para atender alunos, não apenas das duas comunidades já citadas, mas também de outras que estão pelos arredores. Ao construir a escola com uma sala de aula, o então prefeito atribuiu a ela o nome de Achilles Ranieri.

De acordo com informações de seu João Maria, a euforia com a escola foi tão grande que, no momento da fundação, fora só gratidão pelo grande feito da comunidade que nem sequer se pensou sobre o nome que a escola recebeu, pois, a partir de muitas conversas com populares (com mais de 70 anos) de Cametá e com o próprio entrevistado, constatei que Achilles Ranieri não tinha e nunca teve uma relação direta com a comunidade, recebendo a então homenagem apenas por ter uma relação de parentesco, ou seja, ser pai do então prefeito na época, Corinto Ranieri.

Nem na comunidade Matias e tampouco na escola, não consegui informações sobre quem foi Achilles Ranieri, apenas fiquei sabendo por eles que não tinha ligação com a comunidade de Matias, inclusive seu João Maria disse que, atualmente, esse é um questionamento que a AQUIMAT pretende fazer ao poder municipal por meio de requerimento, já que declara que a escola deveria receber o nome de alguém que teve protagonismo na comunidade, podendo ser a primeira professora da comunidade ou o próprio Matias.

Em busca de coletar informações sobre quem tivera sido Achilles Ranieri, deparei-me com uma grande interrogação, pois as informações eram muito escassas, conversei com pessoas da cidade de Cametá e até mesmo com parentes, mas as informações ainda assim não apresentavam nexos. Foi então que recorri ao Museu Municipal de Cametá, no qual tinha um mínimo de informações, mas que ajudou-me a entender de quem se tratava. De acordo com informações do Museu Municipal de Cametá – Raimundo Penafort de Sena, Achilles Ranieri foi uma figura emblemática do cenário político cametaense, tinha muitos seguidores nos interiores do município de Cametá na virada do século XIX até 1940. Definia-se como um comunista convicto, ou melhor dizendo, era uma voz dos populares no ataque às elites da política cametaense.

Após tais proposições, posso dizer que a escolha desse nome para a escola foi decorrente da ligação familiar com o prefeito da época, acrescentado pelo protagonismo político que o senhor Achilles Ranieri teve nos interiores do município de Cametá, equivalendo, portanto, um “notável” de Cametá.

Concordo com seu João Maria quando questiona o porquê de a escola não homenagear alguém de expressão da comunidade, que tenha lutado por sua fundação, reconhecimento, ou ainda em prol de benefícios para aquela população. No entanto, a resposta a tal questionamento está no próprio âmbito político do município de Cametá, em que geralmente o nome das escolas e instituição são de pessoas que estavam, de alguma forma, ligadas às elites ou aos governantes do município, pois mesmo depois da reinauguração da escola 30 anos depois, o nome Achilles Ranieri permaneceu, dada a face da forte presença política da família Ranieri no município de Cametá.

Desde 1973, em que foi inaugurada, até 2001, a escola não teve nenhum tipo de reforma e ampliação. Em detrimento disto, no ano de 2002, ela estava toda deteriorada e com riscos de desabamento. Foi então que o prédio foi demolido para que se pudesse ser construído um novo. A construção de um novo prédio escolar para a comunidade de Matias demorou exatos 4 anos, de modo que, nesse período, a escola funcionou no Centro Comunitário de Matias (Barracão de Nossa Senhora Aparecida).

No ano de 2006, foram encerradas as obras de construção do novo prédio da escola da Comunidade de Matias no mesmo lugar do prédio anterior. Sendo assim, no mesmo ano, o então prefeito de Cametá, José Waldoli Filgueira Valente, reinaugura a escola, agora com uma estrutura maior para atender a demanda que cresceu vertiginosamente no decorrer dos anos¹⁷. A demora de construção do novo prédio foi justificada pela ampliação da estrutura da escola. Daquela data em diante, a mesma passou a contar com: 06 salas de aula, 01 biblioteca, 01 secretaria/diretoria/coordenação pedagógica, 01 sala do AEE, 01 copa, 01 sala de pesquisa, 07 banheiros, 01 sala de professores.

¹⁷ As informações referentes ao histórico da escola foram retiradas da fala de seu João Maria e do Projeto Político Pedagógico da escola que se encontra em processo de construção, fase I, etapa III (caracterização da comunidade Escolar).

Imagem 5 - Foto lateral das dependências da escola



Fonte: Fotografia de Fábio Coelho Pinto, 2019.

Diante de tudo que vi e ouvi, percebi que a escola possui uma boa estrutura física, mas desde 2006, data de sua reinauguração, não teve qualquer tipo de reforma, recebendo apenas reparos pontuais que não atendem à demanda da comunidade escolar, pois para esses reparos, são usados recursos próprios da escola, e esta não recebe dinheiro do PDDE desde 2015. A falta de repasse do governo federal em decorrência da falta de prestação de contas da gestão do conselho escolar do ano de 2015 tem afetado diretamente a gestão da escola como um todo, pois para fazer a escola funcionar, o diretor e todos os servidores da escola trabalham com eventos com participação da comunidade, com torneios e bingos.

Considero que a escola só tem conseguido manter seus serviços em funcionamento devido às parceiras que são firmadas com agentes externos à escola, mas também com agentes internos que formam a comunidade escolar. Em 2015, a escola buscou, junto aos órgãos competentes, o reconhecimento como quilombola. Não obstante, essa tentativa foi frustrada em decorrência da falta de documentos comprobatórios e até mesmo pela ausência de demarcação da terra por órgãos responsáveis, como o ITERPA-PA. Em 2018, já de posse de todos os documentos comprobatórios, a escola passou a ser reconhecida como instituição quilombola, o que representou uma grande conquista para a comunidade e para a AQUIMAT, que tem sido uma associação muito ativa e participante também da cotidianidade da escola.

Observei que a escola não possui Projeto Político Pedagógico (PPP), mas, desde o início de 2019, iniciou encontros e reuniões para que seja viabilizada a construção dessa proposta pedagógica de acordo com a realidade da escola e dos sujeitos que dela fazem parte, bem como da comunidade de Matias. Até o momento do levantamento de dados para esta pesquisa, a escola estava em processo de catalogação de dados históricos sobre si, diagnóstico situacional e definição do marco teórico-filosófico e conceitual.

O atual gestor está na escola, no exercício da função, há 02 anos, mas tem uma vasta experiência em gestão, pois está há 12 anos nessa função em outras escolas e tem buscado reforçar e tornar viva a parceria com a comunidade escolar. A coordenadora pedagógica da escola está lá a pouco mais de 01 ano, mas tem se empenhado em acompanhar o trabalho desenvolvido pelos professores.

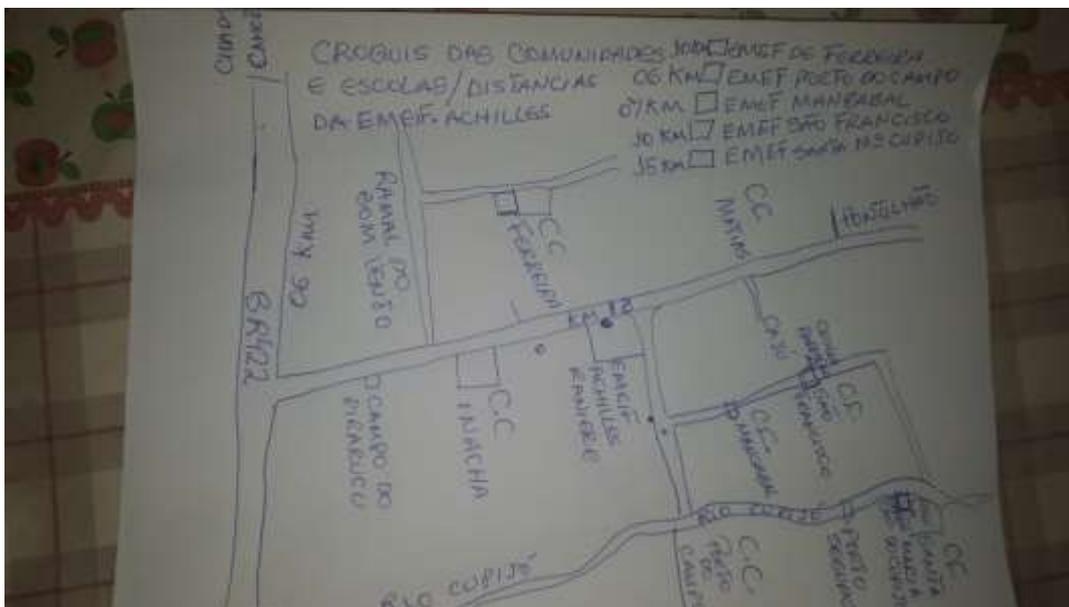
Um ponto importante que observei dentro da escola foi a presença constante dos pais, os quais transitam pela escola, não apenas para buscar documentos, mas também para saber quais direcionamentos estão sendo assumidos na escola. É importante destacar que nem todos os pais têm essa cultura de participação. Muitos, em razão da distância entre suas casas e a escola, outros por trabalharem diariamente na lavoura, não aparecem com frequência. De acordo com a coordenação pedagógica da escola, há, ainda, aqueles que não participam por não se sentirem estimulados, por não perceberem a escola como parte importante de suas vidas, já que, muitas vezes, nem participaram dela por terem que trabalhar; também, há os que moram nas proximidades da escola e aparecem na escola quando necessitam de declaração para o Bolsa Família.

A escola, que é de médio porte, pois possui um número médio de 246 alunos, distribuídos em 18 turmas que vão do Jardim I ao 9º Ano. As turmas, em geral, possuem média de 20 alunos. No que diz respeito aos servidores, a escola conta com um quadro funcional de 29 profissionais, a saber: 20 professores (18 docentes em sala, 01 gestor e 01 coordenador pedagógico) e 09 servidores de apoio (01 assistente administrativo - que exerce a função de secretário escolar, 03 vigias, 02 merendeiras e 03 agentes de serviços gerais). De todo esse coletivo de profissionais que atuam na escola, apenas dois servidores de apoio são da comunidade, dois são da Vila de Juaba e o restante é da sede do município de Cametá.

A partir de 2017, a escola passou a contar com um número maior de alunos, passando a ter mais automóveis para realização do transporte escolar dos alunos de localidades mais distantes até a escola. Para que isso fosse possível e para atender um número maior de aluno, o

gestor da escola fez um croqui com as rotas pelas quais deveriam passar os transportes para apanhar os alunos para que pudessem chegar até a escola.

Imagem 6 - Croqui da demanda para o transporte escolar da E. M. E. F. Achilles Ranieri apresentado no departamento de Transporte Escolar da SEMED-Cametá



Fonte: Diretor da E. M. E. F. Achilles Ranieri

Diante da solicitação do diretor, a escola passou a dispor de transporte escolar para atender os alunos, cumprindo, tais transportes, três rotas (Matias/São Tomé, Porto do Campo, Santa Maria/Sem Fim), mas que no momento, devido às péssimas condições das estradas, atua somente em duas, já que a maioria dos alunos residem distante da escola (maio de 2019). A instituição também possui equipamentos técnicos como: computador com Internet, projetor multimídia, microfone, caixa de som, entre outros.

A escola está legalizada através da Resolução nº 741/2013, do Conselho Estadual de Educação do Pará. Anterior a esse período, a escola funcionava como anexa a outra instituição da sede do município de Cametá, daí decorre um dos motivos da escola vir a ser reconhecida como quilombola só a partir de 2018.

CAPÍTULO III

3 A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO MUNICÍPIO DE CAMETÁ-PA: OS SENTIDOS DE NEGRITUDE PRESENTES NA E. M. E. F. ACHILLES RANIERI

Neste capítulo, apresentarei os dados coletados no campo da pesquisa pautados nos instrumentos metodológicos que empreguei (observação, entrevistas, análise documental) e que visaram perceber os sentidos de negritude que são produzidos pela prática pedagógica dos professores da E. M. E. F. Achilles Ranieri. Contudo, para que fosse possível minha imersão para o campo da prática, farei breves considerações sobre a política de educação municipal, tomando como ponto a promoção da comunidade negra e quilombola.

Ademais, ressalto que esse capítulo consiste em sistematizar os dados colhidos na pesquisa de campo em face dos objetivos propostos, fazendo uma articulação com os referenciais teóricos e conceitos, como negritude, racismo e um ensino que vise a promoção da população negra/quilombola.

Ao longo do capítulo busco relacionar os sentidos de negritude produzidos pela prática pedagógica dos professores da E. M. E. F. Achilles Ranieri. Entendo negritude como movimento de promoção e afirmação social, política e cultural dos sujeitos e comunidades negras que tem como ponto de partida a ancestralidade e o território. Sendo assim, observei que as práticas pedagógicas dos professores produzem negritude pautada na ancestralidade, a medida em que a professora X trabalha com os costumes, história, memória e formas de vida da comunidade quilombola de Matias indo até um âmbito mais geral que se encerra na valorização da diversidade.

Há de se ressaltar ainda, o aspecto de negritude encontrado no trabalho desenvolvido pelo professor Y, ao tomar como ponto de partida para seu trabalho pedagógico o território quilombola de Matias, que acabou por revelar as lutas, as formas de vidas e as condições sociais e política vivida pelos sujeitos negros daquela comunidade. É importante que ainda que durante os eventos pedagógicos da escola foi possível perceber que existem inúmeros sujeitos que possuem um sentimento de pertença e se autoafirmam como negros e que valorizam sua identidade, a citar o momento de desfile das misses da festa junina, o de comoção dos alunos com suas histórias de vida e também na fala emocionada da coordenadora pedagógica sobre sua identidade. Tais sentidos de negritude, ideia valorativa de ser negro, encontram-se em consonância com o que destacam Munanga (1988) com sua ideia de negritude focada na retomada a ancestralidade negra com base numa cultura e saberes valorativos de se perceber e

ser negro e Gadea (2013) ao perceber a negritude como um movimento político de afirmação da identidade negra, de descolonização dos espaços para a valorização do sujeito negro.

3.1 A política de educação quilombola no município de Cametá

É importante esclarecer que, embora nosso objeto de estudo sejam as práticas pedagógicas no contexto quilombola, fazer uma análise, mesmo que concisa, sobre as políticas educacionais a nível municipal voltada para a educação escolar quilombola, ajudou-me a compreender o ponto de partida que as orientações curriculares e pedagógicas estão sendo desenvolvidas, isto é, as práticas pedagógicas nas escolas quilombolas da rede municipal de Cametá.

Comparado a outros municípios, Cametá tem um número considerável de comunidades quilombolas que guardam um rico celeiro de cultura, memórias e saberes. Contudo, o município de Cametá por meio da SEMED, ainda não dispõe de uma política de educação voltada às necessidades de ensino-aprendizagem e formação das comunidades quilombolas em que oferta educação formal. Um dos elementos que denotam tal ausência é a própria estrutura e composição da SEMED, que não dispõe de um departamento específico para atender as demandas das escolas quilombolas, o que pode vislumbrar no organograma a seguir:

Imagem 7 - Composição da SEMED-Cametá



Fonte: SEMED-Cametá.

Como pode-se apreender desta organização disposta imagetivamente, a Educação Quilombola não consta como Departamento ou Divisão, nem sequer é mencionada, mas de acordo com a técnica pedagógica da SEMED, a mesma integra a Divisão de Educação do Campo, o que, de acordo com as leituras teóricas e análise das DCNEEQ (2012), implica no descaso com as especificidades das relações étnico-raciais e sua população, bem como, a redução da importância de se pensar práticas pedagógicas voltadas para a realidade quilombola, assim como a massificação dos sujeitos que se localizam em áreas diferentes da sede, sem que as devidas peculiaridades sejam consideradas, tanto para a educação escolar do campo como também à quilombola.

Há, portanto, um descompasso entre as perspectivas de governo no âmbito nacional (DNCEEQ, 2012) e municipal (SEMED, 2019), já que a segunda segue um outro viés de política educacional que potencializa o silenciamento e exclusão da educação escolar quilombola, buscando igualar essa modalidade de ensino, a educação regular oferecida nas escolas da sede do município.

É importante destacar que, no âmbito municipal, a educação quilombola está subordinada à educação do campo, tratada como se fossem a mesma coisa, o que acaba por limitar a importância do debate sobre as questões negras e a promoção da população negra, historicamente invisibilizada na escola e na sociedade. Ao nosso ver, a agregação da educação quilombola à educação do campo é resultado do desconhecimento dos importantes marcos sobre as questões étnico-raciais, que tem como objetivo contribuir para a superação de práticas racistas na sociedade e na escola. Há de se ressaltar, como bem destacaram Lopes e Galvão (2001), que um documento é produzido de acordo com as subjetividades dos sujeitos que o elaboraram, tanto quanto expressam as relações e contradições sociais e de poder presentes na sociedade do momento histórico em que fora produzido.

A dificuldade de compreensão da diversidade presente na educação escolar quilombola denota o espaço que as questões étnico-raciais vêm tendo no contexto educacional cametaense. É essa forma limitada e puramente alienante que a SEMED-Cametá demonstra ter para com a educação para as relações étnico-raciais, especialmente no contexto escolar quilombola. É válido reforçar que a concepção gestada dentro da SEMED é a que vai ser levada para toda a rede de ensino que abrange o município e isso se revela como um grande atentado contra as particularidades da Educação Escolar Quilombola.

Considerando todos os encaminhamentos e orientações feitos pelas DCNEEQ, especialmente no que tange à autonomia das instituições escolares quilombolas em organizar o currículo e sua proposta pedagógica de acordo com a história, memória, cultura e território da comunidade em que está situada, percebemos que, no município de Cametá, essas orientações não são seguidas e até, se conhecidas, são silenciadas em face da construção de um projeto de educação que seja uniforme em toda rede municipal de ensino a partir das orientações para a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A proposta unificada para o currículo do município de Cametá inviabiliza a possibilidade de construção de uma educação voltada a atender as necessidades das comunidades quilombolas como pressupunha a DCNEEQ, pois não apresenta um direcionamento formativo que dê subsídios para que os professores incrementem, às suas práticas pedagógicas, conteúdos, teorias e saberes que reforcem o ensino para as relações étnico-raciais, bem como para o fortalecimento da negritude e de práticas pedagógicas antirracistas.

A ausência de um debate sobre as questões raciais em âmbito municipal contribui para invisibilização das escolas quilombolas, pois os circuitos de formação continuada oferecidos desde 2017 não tocaram em conteúdos, metodologias, didática e estratégias de ensino que visem promover a população negra.

Os professores da E. M. E. F. Achilles Ranieri foram unânimes em dizer que não receberam nenhuma formação no que se refere à educação para as relações étnico-raciais e enfrentamento ao racismo, nem tampouco voltado para a educação das/nas comunidades quilombolas, de modo que aqueles que querem se fundamentar teoricamente sobre tais questões devem buscar por cursos de formações por incentivo e recursos próprios, como se pode constatar na fala da Professora de História (2019): “Bom, Hã! A nível municipal é hoje, hoje, desde uns 05 anos pra cá, teve várias formações, mas eu nunca vi uma formação voltada diretamente para a questão das relações étnico-raciais”.

A Professora de Ensino Religioso e a Professora de Inglês disseram que participaram de uma formação, em 2016, voltada para questões negras e indígenas, contudo:

[...] Não (não foi suficiente a formação oferecida) com certeza não. Eu acredito que a gente tinha (que ter uma regularidade nesses cursos) porque como se trata aqui, nesse local se trata de um local que é quilombola que tem a questão da diversidade cultural questão de uma série de coisa seria favorável tanto pra nós quanto docente como pros discentes também terem um aprendizado melhor disso (PROFESSORA DE ENSINO RELIGIOSO, 2019).

As considerações da entrevistada revelam que a educação escolar quilombola no município de Cametá não está contemplada no aspecto de formação, pois quando foi oferecida formação com temas relacionados à questão étnico-racial, a mesma não teve continuidade, ainda sendo bastante teórica, gerando insuficiência de conhecimentos para atender as necessidades dos diferentes espaços em que se desenvolve a educação para as relações étnico-raciais e quilombola.

A não oferta de formação continuada para professores que atuam em escolas quilombolas com temas relacionados ao grupo social com quem trabalham, inviabiliza a construção de um currículo étnico-racial e de práticas pedagógicas que visem promover os negros para que assim, seja possível, não apenas o enfrentamento, mas, principalmente, a superação do racismo.

É importante destacar que o município de Cametá não possui uma política de educação escolar quilombola consoante com o que pressupõem as DCNEEQ. Essa condição em sua materialidade dificulta que as instituições escolares e seus profissionais estruturem um currículo e práticas pedagógicas que promovam e tragam os grupos negros para a visibilidade, já que a prática pedagógica do professor é resultado de sua subjetividade, das relações, trocas e interações que tecem com os sujeitos da comunidade e da escola em que atuam.

A negligência do município de Cametá com as questões étnico-racial no âmbito geral não impede (ou não deveria impedir) que as escolas da rede municipal desenvolvam projetos educativos que tenham como finalidade a promoção da população negra para a superação do estigma social negativo que historicamente acompanhou os negros.

Isso tanto é verdade que, por meio da vivência desenvolvida na E. M. E. F. Achilles Ranieri, foi possível perceber que a escola possui uma preocupação muito grande com as questões étnico-raciais, da negritude e do racismo, pois, anualmente, paralelo à SEMED-Cametá, buscam desenvolver projetos que exaltem a memória, a cultura, os saberes e a história dos negros, especialmente dos remanescentes de quilombolas.

3.2 Do currículo, projeto de reforço escolar e a indiferença dos professores em relação aos alunos.

Adotar como proposta pedagógica o debate sobre as questões étnico-raciais (negras) não implica dizer que as práticas racistas serão eliminadas de maneira automática e/ou num passe de mágica do contexto escolar, pois tal como as pessoas aprenderam a ser racistas em decorrência de um longo processo que também foi educacional, aprender a não ser racista

também exige tempo e etapas a serem superadas. Digo isto por reconhecer que a E. M. E. F. Achilles Ranieri tem, desde 2015, buscado trabalhar as questões negras e quilombolas na sala de aula e em todos os espaços da escola, a citar o evento da consciência negra realizado com mesas redondas, simpósio, seminário e projetos didáticos.

Iniciei minhas atividades de observação na E. M. E. F. Achilles Ranieri no dia 08 de abril de 2019. Nesse dia, apresentei a proposta de pesquisa à gestão da escola e solicitei autorização para o desenvolvimento da pesquisa naquela comunidade escolar. A resposta de imediato fora positiva, o que me credenciou a estabelecer, daquele momento em diante, a vivência na comunidade escolar, buscando observar e apreender os sentidos de negritude que ressoavam da prática pedagógica dos professores.

A primeira etapa da observação deu-se no sentido de conhecer a infraestrutura física e curricular da escola e os recursos materiais e didáticos que são oferecidos aos alunos quilombolas da comunidade de Matias. A estrutura física da escola conforme citado no capítulo anterior é boa. Entretanto, a escola tem passado por problemas financeiros, já que o conselho escolar não se encontra em situação regular, o que tem levado a instituição a manter suas atividades por meio de eventos e atividades que geram recursos e de materiais fornecidos pela SEMED, mas que não atendem à demanda que a escola apresenta.

Após ter causado estranheza e desconfiança entre os alunos, os professores notaram e relataram que o comportamento deles estava diferente. Nas primeiras semanas da pesquisa, não ingressei na sala de aula, apenas observei o comportamento dos alunos, funcionários e pais dos alunos para compreender qual o sentido e importância do tema geral para orientar os trabalhos pedagógicos na escola durante o ano de 2019.

Pelos corredores da escola, percebi a timidez dos alunos e o incômodo com a minha presença. Por outro lado, analisar aquela realidade era necessário. Percebi que, nas duas semanas, os alunos, em seus momentos pelo corredor da escola, “pisavam em ovos” para não comprometer seu comportamento perante o intruso, já que um corpo estranho ali estava e que nada tinha a ver com a rotina de lá. Dessa forma, busquei tornar minha presença constante, especialmente nas atividades desenvolvidas na escola, pois eu objetivava que eles se acostumassem com o meu comparecimento, para que eu pudesse registrar o comportamento natural, tal como havia sido antes do meu ingresso na escola.

A direção também reconheceu que, nesse tempo inicial de pesquisa, de fato o comportamento dos alunos estava diferente e que poucos eram vistos pelos corredores da escola; fato este incomum, já que o trânsito de alunos pelo corredor era constante em dias

normais. Na passagem do tempo, percebi que se tratava de um comportamento atípico, pois à medida em que minha presença foi se tornando aceitável e regular, os mesmos já não me viam com estranheza e começam a retomar seus comportamentos rotineiros.

Foi a partir desse momento que pude perceber que existe uma diferença relativa entre o comportamento dos alunos das escolas da sede do município de Cametá e dos alunos da E. M. E. F. Achilles Ranieri, pois os alunos da escola quilombola demonstraram ser mais “acanhados”, tímidos e respeitosos para com os profissionais da escola. Esse comportamento que chegou algumas vezes ser apático para jovens em idade escolar chamou-me a atenção, especialmente pelo fato de entender que a educação para a promoção e valorização do negro é movimento, reivindica e requer espaço para seu desenvolvimento.

Mediante essa dúvida, elaborei o DRP/entrevista que teve como principal finalidade orientar a coleta de dados e identificar quais professores desenvolvem um trabalho pedagógico crítico que vise a promoção e valorização do negro por meio de uma educação antirracista e quais não fazem isso. Em meio a um dos questionamentos do DRP, foi possível identificar que o comportamento que registramos (em termos de passividade) é natural para a maioria dos alunos, pois a maior parte dos professores justificou que gosta de trabalhar na escola, justamente por esse comportamento deles. Uma das falas que justifica tal contexto é a do Professor de Matemática (2019), quando diz:

Eu gosto de trabalhar nessa escola não sei bem te dizer o motivo, mas geralmente tem sempre tem colegas de trabalho que te respeitam, tu tem aquele intervalo tranquilo que, acabam por aliviar, tanto o estresse de trabalho, da estrada e além dos alunos serem respeitosos e super gente boa, quase todos, um e outro que.... Talvez um respeito que tu não encontra tanto dentro da cidade. (campo x cidade) O separado não é tanto o motivo né? Porque tem a questão da viagem, do gasto maior do que trabalhasse lá, mas pelo comportamento dos alunos daqui da comunidade, são bem acolhedores, eu gosto de trabalhar aqui por isso assim como os funcionários da escola.

Os mesmos motivos foram registrados nas considerações do professor Y, da professora de estudos amazônicos, do professor de artes e da coordenadora pedagógica. Notamos que esse comportamento diferenciado dos alunos pode ter duas razões fundamentais, a primeira diz respeito à presença forte do apego à cultura e identidade local, a segunda refere-se à forma como os mesmos percebem a escola, os professores e os conteúdos escolares em seu processo de formação. Nessa segunda concepção, que foi a mais presente, em face da ausência de uma proposta curricular no âmbito da escola, voltada para a problematização da realidade dos alunos, percebi que os conteúdos trabalhados, em sua maioria, são abstratos, fazem com que os alunos sejam facilmente domesticados a partir de suas precariedades e limitações.

Essa situação em particular levou-me a retomar, sobre forma análoga, as reflexões produzidas por Fanon (2008), ao analisar a sociedade francesa, em que grande parte dos negros usavam diferentes estratégias para cada vez mais embranquecer, tida essa condição como uma forma de ascensão social e de superação do estigma negativo sobre os corpos, saberes e cultura negra.

Com base no exposto, considero o comportamento “passivo” dos alunos como sendo uma estratégia para apropriarem-se dos “benefícios” que poderiam ser oferecidos pelos professores em relação ao acesso à cultura letrada e ao conhecimento científico vinculado aos conteúdos ensinados na escola. Nesse contexto, não se trata da possibilidade de embranquecer, mas de mudar a sua condição social e de garantir o seu direito, já que a maioria das pessoas vê no estudo a possibilidade de ascensão social e transformação de sua realidade, tal como descrito na introdução deste estudo em relação à crença de minha mãe em educação.

Também está relacionada a essa passividade dos alunos, destacada pelos professores e constatada por mim nas observações, a forma como os conteúdos têm sido selecionados para serem trabalhados com eles, pois, ao perceber a educação como movimento histórico inserido num contexto social e cultural, Libâneo (2003) traz à cena a importância do professor atuar de forma crítica na seleção dos conteúdos a serem ensinados numa proposta de educação que vise combater as distorções históricas de desigualdades e exclusões.

A pedagogia crítico-social dos conteúdos proposta por Libâneo (2003) vê na escolha crítica dos conteúdos a possibilidade de transformação da realidade da escola, do aluno e da sociedade, pois há, segundo o autor, uma gama de conteúdos ensinados na escola que não têm relação direta com a vivência do aluno e sua comunidade, mas que serve, ao nosso ver, para alienar e colocar o aluno alheio à sua identidade, suas necessidades, sua condição de negro e de sua comunidade.

É preciso ir além do óbvio, é preciso, como defende o autor, colocar a educação em movimento, especialmente num contexto quilombola, como é a E. M. E. F. Achilles Ranieri e, um dos caminhos para isso é construir um currículo diferenciado alinhado à realidade que cerca a escola, bem como de práticas pedagógicas críticas (a partir de uma formação acadêmica e continuada às questões étnico-raciais), que sejam capazes de priorizar na seleção dos conteúdos a serem ensinados na sala de aula aqueles que fundamentem a educação étnico-racial e que contribua para uma formação valorativa e crítica dos sujeitos negros.

Partindo da observação, constatei que a escola possui uma quantidade significativa de alunos com dificuldade de aprendizagem, o que tem exigido a elaboração e desenvolvimento

de um projeto de reforço no contraturno para atender tais alunos e auxiliá-los em seus processos de alfabetização. Osti (2009), no artigo intitulado “Projeto Reforço Escolar: Representações sobre o Processo de Alfabetização”, considera que o processo ensino-aprendizagem envolve muito mais que conteúdos e operacionalização do currículo escolar. Trata-se de relações sociais, afetivas e cognitivas que devem juntas promover o desenvolvimento dos alunos.

A relação professor-aluno e aluno-aluno é de fundamental importância para que os alunos estejam preparados e estimulados a aprender, pois, cercados por relações afetivas positivas, se sentem valorizados e importantes. Contudo, para que tal situação seja possível, o professor deve compreender a dinâmica das relações étnico-raciais, visando ser afetivos com todos os alunos, não demonstrando preferências nem tampouco excluindo quem quer que seja.

Pinho (2004), em sua dissertação de mestrado, percebeu que, na atitude dos professores provinda dos discursos que proferem, existe uma diferenciação entre os alunos que são os que os professores gostam e aqueles que os professores não gostam e pouco se aproximam. Na pesquisa desenvolvida pela autora, a relação de proximidade dos professores com os alunos era resultante da cor da pele dos alunos, estando os professores mais próximos e sendo mais gentis com os alunos brancos. No contexto da E. M. E. F. Achilles Ranieri, uma escola quilombola, em que a maioria é parda e negra, essas relações de preferências são menos evidentes, o que não significa que eu não tenha percebido tal fato.

Não se trata de uma preferência em detrimento da cor, mas do ajustamento dos alunos ao sistema educacional, pois os alunos que apresentam facilidade e que melhor se adaptam à vivência escolar são elogiados pelos professores. Por outro lado, os alunos irrequietos e que apresentam dificuldades de ajustamento à escola são rotulados, inferiorizados e encaminhados para atendimento pedagógico e para o projeto de reforço.

Tal prática, de acordo com Pinho (2004), pode ser identificada como discriminação institucional, pois atua no sentido conceder privilégios, benefícios e recursos desiguais entre os diferentes grupos sociais, já que em face ao desajuste da cultura escolar que por muito tempo esteve e ainda está fundamentada na cultura e ciência branca-europeia, os alunos são desfavorecidos e encaminhados para o reforço escolar.

Osti (2009) registra que muitas dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos são resultado da forma estrutural e técnica como se manifesta o currículo a partir dos conteúdos escolares, pois entende que:

[...] no contexto da sala de aula, sobretudo nas salas de alfabetização, o aluno traz consigo conhecimentos anteriores à escola, ao mesmo tempo em que o professor trabalha conteúdos (pré) determinados pela instituição. É nesse encontro de

experiências – aquilo que o aluno traz, sua vivência & os conhecimentos a serem trabalhados pelo professor, que gradativamente o processo ensino-aprendizagem é construído.

A E. M. E. F. Achilles Ranieri oferece aos alunos com dificuldade de aprendizagem, sobre os conteúdos sistematizados, reforço escolar. Levando em consideração o conceito de aprendizagem e alfabetização proposto por Osti (2009), percebi que o encontro entre o pré-estabelecido ou prescrito pelo currículo oficial e os saberes assistemáticos contidos nos alunos têm promovido uma tensão, um choque, à medida que os professores têm conseguido aproximar a realidade dos alunos ao conteúdo trabalhado.

Esse distanciamento entre o vivido e o científico faz com que o aluno não encontre sentido de aprendizagem nas abstrações que cercam os conteúdos escolares prescritos pelo currículo oficial. Percebi que o aluno é responsabilizado pela sua situação de fracasso, por “não prestar atenção na aula”, “por não parar quieto”, “por não se interessar pelos estudos”. As frases entre aspas foram ouvidas durante uma conversa na sala dos professores que discutiam sobre o reforço escolar.

A percepção dos professores sobre os alunos com dificuldade revela-se como uma forma de discriminação racial direta¹⁸, na qual os alunos são culpabilizados e inferiorizados em decorrência de seu histórico familiar ou dos comportamentos transgressores¹⁹ que apresentam. A situação descrita foi detectada por Barbosa (2015, p. 115), ao considerar que “a cor será considerada como um dos fatores de distinção social, com fortes efeitos sobre as trajetórias educacionais”. Sendo assim, pelo histórico negativista de marginalização criado sobre os sujeitos negros, disseminados pelas escolas e assimilados pelos brasileiros, este estão quase sempre propensos ao abandono e fracasso escolar.

Para além disso, a autora registra que a cor determina função e condição social e que tais condições também se desdobram no êxito escolar dos alunos. Aqueles que possuem situação financeira melhor, geralmente os que estão diretamente ligados à cultura valorizada e socializada pela escola, a condição de sucesso e êxito escolar é maior, pois não carrega um estigma histórico de inferioridade e conduta familiar negativa, como o tem sido feito com os negros. Nesse sentido, Pinto (1987, 23) propõe que:

¹⁸ De acordo com Lima (2011, s/p): “A discriminação racial direta é simples de ser identificada, pois resulta do comportamento humano, o qual transparece através de atitudes de cunho negativo, com ofensas, xingamentos, segregação [...]”. LIMA, Jhêssica Laura Alves. Direitos humanos e discriminação racial. Revista Âmbito Jurídico. 2011. Disponível em: < <https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direito-constitucional/direitos-humanos-e-discriminacao-racial/>>

¹⁹ Utilizo o termo transgressor para caracterizar todos os comportamentos de resistência, de revolta e até mesmo de desajuste que os alunos apresentam em face da normatização do comportamento escolar.

A população negra sofre, além dos mecanismos da discriminação de classe, uma vez que ela se concentra nos setores subalternos da sociedade, o impacto da discriminação de cor. A cor opera como um elemento que afeta negativamente o desempenho escolar e o tempo de permanência na escola.

Levando em consideração o exposto, Pinho (2004) também percebeu que os alunos discriminados na escola e pejorativamente marcados tinham sua conduta escolar atravessada pelo seu histórico familiar, uma carga/culpabilização histórica. Também visualizei tal fato, pois numa comunidade quilombola todos se conhecem. Em meio a conversa, um professor virou para outro e disse: “Olha o caso do [fulano], está no reforço desde o ano passado, ele é filho da fulana que já foi aluna da escola”. Essa fala em si, mostra um menosprezo no processo de representação do aluno, contudo, incorrendo mais uma vez em discriminação racial direta ao atuar de forma determinista sobre a conduta do aluno e não conceder um trabalho pedagógico desenvolvido com esse aluno. Ao problematizar a situação, os professores poderiam também, num movimento de desconstrução de suas crenças deterministas sobre o futuro dos alunos, refletir sobre a possibilidade de suas práticas pedagógicas e se o trabalho desenvolvido e a forma como os conteúdos são trabalhados não estão sendo determinantes para que os alunos sejam arrastados para a condição de fracasso escolar.

O olhar para as dificuldades no processo de aprendizagem lançado pelos professores coloca os alunos sempre em posição de inferioridade, pois não conseguem perceber que o desajuste do aluno à escolarização formal pode estar relacionado aos métodos, estratégias, formas de ensinar os conteúdos, que nem sempre toma como ponto de partida a realidade dos alunos.

A situação em si e a ênfase por trabalhar focado nos conteúdos escolares, sem a devida representação e adequação à realidade dos alunos, configuram-se como racismo institucional, à medida em que ainda privilegia uma concepção eurocêntrica e elitista de currículo. Sobre o racismo institucional, Jaccoud e Beghin (2002 apud PINHO, 2004, p. 83) esclarecem que seja:

Toda prática institucional que distribui benefícios ou recursos de forma desigual entre distintos grupos raciais [...] Toda política pública cujos os impactos intencionais ou não, tenham como consequência o aumento da desigualdade racial pode ser classificada como prática de discriminação institucional.

Ao privilegiar o ensino de conteúdos pensados e organizados fora da realidade de seus alunos, os professores, além de contribuírem para o não aprendizado dos alunos, mas para o aparecimento das dificuldades de aprendizagem, contribuem para o racismo institucional que tem, de forma silenciosa e velada, feito parte do cotidiano das instituições escolares.

Verifiquei que o projeto tem um impacto positivo sobre o rendimento escolar dos alunos. Porém, isso ocorre apenas para efeito de elevação do nível de alfabetização dos alunos e escolarização, já que se trata apenas de uma ferramenta técnica que tem este objetivo. Percebi isso a partir do momento em que entendi que os professores do reforço apenas retomam de maneira mais enfática as atividades propostas nos momentos de aula, tal qual orienta o currículo oficial.

Ao tratar do reforço escolar, Cipriano Carlos Luckesi (1999) considera que se trata de uma atividade que tem como propósito assessorar o aluno a aprender tudo aquilo que não foi possível nas aulas regulares. O autor aponta que o reforço escolar tem que ser um compromisso da escola em fazer aquilo que apresenta como propaganda, que é o aprendizado dos alunos. Em seu entendimento, o reforço escolar deve propiciar aos alunos a possibilidade de sanar as dificuldades apresentadas ao longo do processo de aprendizagem. Do meu ponto de vista, essas dificuldades serão sanadas no momento em que o conteúdo ensinado no reforço passar a fazer sentido para os alunos, estiver relacionado com as situações diárias que eles vivem, pois isso terá sentido para eles e os estimulará a aprender.

Alves (2018) traz uma importante reflexão sobre o reforço escolar, ao destacar o papel do professor em todo o processo. Ressalta que o reforço escolar é uma oportunidade enriquecida de reflexão do professor, o qual deve buscar dinamizar suas práticas pedagógicas, trazendo atividades diferenciadas do ensino regular, contextualizadas, dinâmicas e lúdicas, para que o aluno possa participar e envolver-se, pois somente assim o obstáculo será vencido.

Não se trata, portanto, de propor atividades repetitivas e exaustivas para que o aluno possa memorizar os conteúdos, mas trata-se de uma ação pedagógica que tenha como fim a ressignificação dos conteúdos e da própria forma de aprender, pois os alunos não aprendem de maneira uniforme, mas possuem especificidades que podem ser levadas em consideração pelo professor que atua no reforço escolar, já que o número de alunos é menor do que das classes regulares.

Alves (2018) pondera que é função do reforço escolar resgatar o aluno para o aprendizado. Para além disso, concebo que o reforço escolar deve levar o aluno a perceber que os conhecimentos escolares estão presentes também em sua vida diária, em sua cultura e modos de vida, pois, do contrário, é apenas uma extensão do ensino regular proposto no turno oposto, que servirá apenas para dizer que alguns alunos foram recuperados e outros não têm jeito, seus históricos familiares apontam para esse fracasso permanente no aprendizado dos conteúdos e da rotina escolar.

Julgo necessário a E. M. E. F. Achilles Ranieri orientar seu projeto de reforço com base na proposta pedagógica do tema geral da escola “Minha Escola, Minha Identidade”, de modo a viabilizar o trabalho curricular e docente com base na realidade dos alunos, pois diferente do ensino regular em que os professores têm seu trabalho orientado no currículo oficial da SEMED (em termos de conteúdos), o projeto de reforço tem uma abertura maior que pode ser aproveitada pelos professores para reorganizar o currículo, suas práticas pedagógicas e tornar ensinável os conteúdos sistemáticos presentes na escola, mas de modo contextualizado e significativo para os alunos.

Mesmo diante de todas as adversidades, a citar a financeira, a pedagógica e a curricular, a E. M. E. F. Achilles Ranieri tem buscado manter seus serviços ativos num esforço de tornar efetiva e constante a participação da comunidade de Matias em seu cotidiano. Contudo, percebi um distanciamento da escola com a comunidade em relação aos conteúdos ministrados ao longo das aulas, já que não tem um currículo formal orientado em questões que envolvem a comunidade como: território, memória, saberes e história dos negros e quilombolas de Matias.

Assim, o trabalho pedagógico desenvolvido na escola é orientado mediante proposta curricular do município de Cametá para todas as escolas da rede, o que dificulta uma articulação dos saberes sobre cultura e território dentro da comunidade, bem como a construção de uma nova abordagem sobre a figura do negro. É importante frisar que dificulta, mas não impede, pois, os professores, por meio de suas práticas pedagógicas, podem e devem furar esse bloqueio relacionado aos conteúdos do currículo formal com a cotidianidade, experiências, cultura e modos de vida dos sujeitos no território quilombola. Foi justamente pensando nessa possibilidade que voltei meu olhar para a prática pedagógica dos professores da E. M. E. F. Achilles Ranieri, buscando perceber os sentidos de negritude produzidos por ela.

Para evidenciar ainda mais o que eu já sabia, questionei os professores se conheciam o percurso que os alunos faziam para chegar à escola. Dos 07 entrevistados, 04 disseram não conhecer e 03 disseram conhecer, mas não de todos, somente daqueles que moram mais próximo da escola ou da PA-156, estrada que eles pegam para vir do município de Cametá até a E. M. E. F. Achilles Ranieri.

O professor Y disse até lamentar o fato de não conhecer a realidade de todos os alunos, inclusive de como os mesmos chegam até à escola. Entretanto, declarou que trabalhava em mais duas instituições, fazendo-se presente na escola somente nas terças e quintas, que eram os dias de sua aula, pois nos outros dias estava em outras escolas. O professor de arte alegou também

essa dificuldade de conciliar mais de uma escola em área rural do município de Cametá, mas garantiu que, no curso de 2019, iria dedicar-se a pesquisar a comunidade, especialmente para trabalhar a questão cultural da localidade em suas aulas.

Os professores que disseram conhecer o trajeto dos alunos para chegar à escola disseram que os mesmos não têm uma realidade fácil, que enfrentam muitos desafios para chegar até lá e a maioria necessita do transporte escolar, pois moram em ramais e outras comunidades, tendo próximo de suas residências escolas que oferecem apenas os anos iniciais do ensino fundamental, já os anos finais (6º ao 9º ano), são oferecidos pela E. M. E. F. Achilles Ranieri.

Diante dessa diversidade de encontros entre diferentes sujeitos, tendo entre estes quilombolas e até não quilombolas, há alunos que se deslocam 15 KM para chegar à escola como mostra o croqui (ver na caracterização da escola) feito pelo diretor da escola para solicitação do transporte escolar para os alunos. Posso afirmar que a escola comporta uma diversidade de sujeitos negros, um com a tonalidade da pele mais acentuada e outros nem tanto, mas que não deixam de ser descendentes de negros.

Acredito que a conscientização que precisa ser feita na escola para que os alunos reconheçam suas origens e se orgulhem da sua condição de negro tem que ir além do discurso racial de ser pardo, que muitas vezes coloca-se como justificativa para não se assumir negro. Essa sutileza de inferiorizar os sujeitos que tem a cor da pele negra mais acentuada, configura-se como discriminação racial (ver PINHO, 2004) e opera de acordo com o que fora descrito por Fanon (2008) na sociedade francesa, quando negros que se apropriavam da cultura do branco e que tinham a cor da pele mais clara consideravam-se superiores aos demais negros que se mantinham orientados por sua ancestralidade, cultura e saberes.

Pautando-se nesse aspecto, ser negro não é visto de maneira positiva, ou como motivo de orgulho para muitos, mas expressa-se como uma marca negativa e de inferioridade de um ser humano em relação a outro. Num contexto de negação da raça-cor e atributos físicos negros, prevalece a concepção de inferioridade do negro pautada nas sutilezas da discriminação racial difusa da sociedade brasileira a partir da classificação do outro como um ser selvagem, de pouca beleza, cabelo de “Bombрил”, beijudo e etc.

Perceber um negro discriminando outro, apenas pelo fato primeiro de ter o tom de pele mais clara ou o cabelo liso, demonstra apenas que o movimento da negritude não tem conseguido atravessar a prática pedagógica dos professores, à medida em que estes anulam, em seu trabalho pedagógico, a possibilidade de tornar ensinável as lutas, resistências, memórias e

saberes da comunidade e de seus antepassados, tomando tais temáticas como conteúdos escolares.

Esse desconhecimento pode estar relacionado ao contato com um currículo conservador eurocêntrico que, embora mencione o negro, o faz de maneira inferiorizada e selvagem, e aponta o branco como bom, civilizado e modelo a ser seguido, bem como à ausência de um trabalho pedagógico crítico que, mesmo diante de um currículo eurocêntrico, seja capaz de encontrar fissuras e espaço para trabalhar para a promoção e valorização do sujeito negro.

Como tratado anteriormente, a E. M. E. F. Achilles Ranieri segue o currículo oficial da SEMED-Cametá-Pa, que tem como ênfase o foco nos conteúdos científicos contidos no livro didático (principal instrumento utilizado pelos professores em sala de aula), mas foi possível perceber que há professores que, no planejamento e execução de suas aulas, buscam tratar de questões relacionadas aos valores humanos, as questões raciais, violência, racismo, entre outras.

A dificuldade que os alunos demonstram em se autoafirmar e autoreconhecer tem sido o motor que impulsiona a criação e desenvolvimento de projetos e práticas pedagógicas orientados por relações étnico-raciais. Os resultados das ações empreendidas pela escola são positivos e têm refletido na mudança de comportamentos e atitudes dos alunos e dos próprios professores, já que a incidência das práticas racistas na escola está diminuindo.

No ano de 2019, a escola, ao promover reuniões, conversa e debates entre seus profissionais, optou por voltar todas as ações e projetos para a questão negra, da negritude, dos quilombolas, por isso adotou como tema geral para o desenvolvimento do seu trabalho pedagógico: “**Minha Escola, Minha Identidade**”.

De acordo com os entrevistados, a escolha do tema foi fruto de um intenso debate da gestão e coordenação da escola com os professores. A escolha pelo tema deu-se em face da escola estar situada em um ambiente quilombola que, na maioria das vezes, é silenciado pelo trabalho dos professores que tomam como ponto de partida apenas as exigências do currículo formal/sistemático. Assim, o tema proposto pela escola buscou, segundo a coordenação pedagógica da escola, criar uma identificação com a escola quilombola tanto da parte dos alunos e da comunidade, como também dos professores que necessitam reconhecer-se e autoafirmar-se como integrantes de um espaço e comunidade quilombola.

A escolha do tema levou-me a refletir sobre a possibilidade de produção de instrumentos, conhecimentos e práticas para a promoção da educação antirracista e voltada ao fortalecimento da identidade negra. A proposição do tema funcionou também como um

chamado para que os professores pudessem repensar suas práticas pedagógicas e que deveriam refletir sobre suas identidades tomando como ponto de partida o chão da escola.

A propósito, durante as observações, percebi que, embora a escola não tivesse um currículo diferenciado em termos documentais, na ação e comportamento dos professores estavam expressas as demandas que emergiam do tema proposto, que era de trabalhar a identidade dos alunos tomando como ponto de partida a escola; escola pela qual transitam diferentes sentidos de negritude e formas de racismo das mais sutis, relacionadas ao desprezo pelo corpo negro do outro, aos mais evidentes apelidos, palavras ofensivas e brincadeiras que tinham como finalidade denegrir e inferiorizar um sujeito em relação a outros.

Quando questionei os professores sobre as estratégias utilizadas pela escola para combater as práticas de racismo e discriminação racial, a maioria disse que a escola faz palestras, discussões em sala de aula, projetos pedagógicos como: Festa Junina e Dia da Consciência Negra, mas que não tem uma estratégia articulada e continuada para o enfrentamento das situações de racismo que transitam pela escola. Concordo com os professores que, no decorrer do ano de 2019, as atividades ficaram muito soltas, focados apenas nos trabalhos de sala de aula, sem muita articulação. Os professores consideraram que as dificuldades de articulação entre as diferentes áreas do conhecimento deram-se em face da ausência de uma coordenação pedagógica atuante, pois a atual coordenadora estava na escola no período da pesquisa a pouco mais de um mês.

A professora de história reclamou que a rotatividade dos profissionais na gestão e coordenação pedagógica tem prejudicado o desenvolvimento de um trabalho pedagógico articulado e a elaboração e implementação do projeto político da instituição.

O... O... O... PPP da escola, você não encontra, porque infelizmente na escola sempre a gente inicia nunca se conclui, sai uma gestão, entra outra gestão, aí já entra... e nunca se conclui, esse bendito PPP, né? No ano que eu entrei aqui já tinha um esqueleto do que seria, aí nós começamos a organizar as comissões, foi ali não decolou, porque alguém ficava responsável por isso, alguém responsável por aqui e não fazia suas tarefas, só iniciamos, o fato é que até agora não existe PPP na escola, o fato é que isso dificulta um pouco, mas não impede. (PROFESSORA DE HISTÓRIA, 2019).

As exposições da professora de história são pertinentes para compreender a dinâmica que envolve o município de Cametá, pois trata-se, de acordo com Pinto (2012), de um município em que a interferência político-partidária é muito forte e presente, o que faz com que as funções de direção e coordenação pedagógica sejam identificadas como cargos de confiança, não sendo preciso realização de eleição ou concurso público para o ingresso na função, mas apenas um padrinho político.

A presença do apadrinhamento político pode ser verificada desde a escolha do nome da escola, pois como mencionamos no Capítulo 2 deste estudo, Achilles Ranieri não teve influência ou participação direta na comunidade quilombola de Matias, mas por conta da influência política da família do prefeito da época foi homenageado, emprestando assim seu nome à escola da comunidade de Matias.

Considero que essas interferências externas (políticas) dificultam que sejam desenvolvidas ações no sentido de construir uma proposta pedagógica que expresse a identidade da escola. Nas diretrizes curriculares para educação escolar quilombola o PPP é tido como um documento de fundamental importância. Contudo, nas escolas, esse documento deve ser construído levando em conta suas especificidades, pois deve partir da realidade dos sujeitos que formam a comunidade escolar e quilombola. Trata-se de um documento que caracteriza a realidade diária dos sujeitos, que lhes posiciona a se lançar em direção ao futuro, assegurando o processo ensino-aprendizado baseado em conteúdos da própria realidade que devem (ou deveriam) ser problematizados e ressignificados com base nos princípios científicos, mas também na valorização dos saberes historicamente produzidos pela comunidade quilombola em que está localizada a escola.

É a partir da construção do PPP de maneira conjunta, democrática e respeitando a realidade da comunidade, que será possível promover mudanças no currículo escolar oficial, numa tentativa de descolonização do mesmo para afirmação da identidade dos sujeitos quilombolas. Veiga (1998) pondera que o Projeto Político Pedagógico (PPP) implica numa quebra de paradigmas e apresenta-se como o ato de projetar, lançar-se para o futuro com promessa de mudanças. É, ainda, de acordo com Pinto (2012), a identificação principal da escola, pois demarca o espaço, o tempo, as teorias e concepções que são assumidas por uma instituição escolar. Por isso, o PPP não pode ser resumido a “um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas” (VEIGA, 1998, p. 11).

Nesse sentido, comungo da ideia do PPP como sendo o documento que caracteriza a escola, suas concepções, práticas pedagógicas e o próprio currículo, já que seu processo de construção, quando de forma coletiva, traz importantes reflexões para os sujeitos que integram o cotidiano escolar, demarca um ponto de partida, mas não expressa um ponto de chegada, pois é a uma construção permanente que envolve todos que formam a comunidade escolar, por isso estaria assegurada sua pluralidade.

Veiga (1998) chama atenção para o fato de que o PPP pelo PPP em nada muda a realidade, pois o documento em si é apenas uma formalidade burocrática, que em nada pode

acrescentar à escola se não vivenciado. Para a autora, todas as propostas e direcionamentos dentro da instituição escolar devem estar orientadas pelo projeto político pedagógico, pois nele estão expressas todas as necessidades e anseios que a comunidade escolar possui e quais direcionamentos devem ser assumidos para o atendimento de tais necessidades.

Na escola quilombola, o PPP, além de ser necessário para a caracterização da instituição, situando-a no tempo e no espaço, a partir da realidade que a cerca, serve ainda para que os conteúdos sejam pautados nas reais necessidades da comunidade quilombola que são de resistência, enfrentamento e superação do racismo por meio de uma educação antirracista e de valorização da figura do negro, sua ancestralidade, saberes, memórias e cultura. Por tais questões, acredito que, para a construção de uma proposta de educação e prática pedagógica antirracista, a elaboração e vivência coletiva do PPP é uma condição fundamental. Pondero que a não existência do PPP (embora esse seja um documento importante) não anula a possibilidade de desenvolver um movimento de enfrentamento ao racismo e fortalecimento da negritude, mas é evidente que tal movimento requeira dos profissionais um conhecimento étnico-racial estruturado e um esforço muito maior no processo de ressignificação dos conteúdos curriculares, já que não se tem um trabalho pedagógico unificado e orientado por uma proposta construída pelas mãos de todos.

Justamente para ser a expressão e conter todos os sentidos que emergem da prática pedagógica escolar que o PPP é formado por três “Ps”: o de Projeto como produto de planejamento e sistematização de estratégias e técnicas para o alcance da realidade almejada; o de Político, que se materializa na ação pedagógica docente e na tomada de posição de um fazer que engloba a cotidianidade e os diferentes grupos sociais que transitam pelo espaço escolar; o de Pedagógico, que se refere ao planejamento e execução de ações educativas que têm expressas sua intencionalidade.

Diante do que já foi dito, compreendo o PPP como uma possibilidade de materialização das propostas étnico-raciais (antirracistas) no processo de construção de uma educação para a diversidade, para a valorização das diferentes identidades, culturas e raças, presentes no ambiente escolar, mas principalmente para o enfrentamento e superação do racismo e do preconceito que há muito estiveram enraizados na própria prática pedagógica docente. Banks (2006) chama a atenção para a necessidade de se pensar uma proposta de educação voltada para a diversidade étnico-racial e cultural, e isso deve ir além da integração dos conteúdos, pois mesmo diante da produção de conteúdos que reforçam a identidade negra, ainda é possível identificar estudantes negros que enfrentam sérias dificuldades no campo

acadêmico, na sociedade, na escola, na sua comunidade, na sua rua e até mesmo dentro de sua própria casa.

Por isso, acredito que, assumir o compromisso de promover a educação para as relações étnico-raciais/antirracista (que negue toda a construção histórica negativa sobre o corpo e a figura do negro) requer repensar a formação docente e suas convicções, dada a formação e currículo colonialistas a que estiveram expostos por muito tempo. É preciso alargar o conceito que profissionais e instituições possuem de educação multicultural (pois tal concepção é limitada), pois é nessa fundamentação nas e pelas questões étnico-raciais e negras que uma prática pedagógica escolar quilombola antirracista consegue problematizar e superar a inferiorização, o preconceito e a discriminação dos grupos historicamente excluídos.

3.3 A discriminação racial sob pretexto de “brincadeiras”

A princípio, optar por fazer observação no corredor da escola para ver o comportamento dos alunos me pareceu um erro. Durante as primeiras semanas, como já mencionado, os alunos agiam de maneira sutil, “pisando em ovos” para não apresentar nenhum comportamento que pudesse abonar suas condutas diante do corpo estranho que ali buscava desvelar os efeitos das práticas pedagógicas dos professores no contexto pedagógico.

Entretanto, depois de estar familiarizado com a comunidade escolar e minha presença não mais representar uma “ameaça” aos alunos, percebi o quão importante fora minha opção por ficar inicialmente nos espaços da escola para somente depois ingressar na sala de aula.

Pinho (2004), em sua dissertação, afirmou que, no contexto brasileiro, a discriminação racial assume uma característica diferenciada nos demais lugares do mundo em face da presença de várias raças na formação da sociedade brasileira (miscigenação). Amparadas sobre o falso discurso da “democracia racial”, as práticas de inferiorização do negro se dão no plano velado e sob pretexto de brincadeira.

Embasado nessa teoria que presenciei cenas de preconceito racial no contexto escolar da E. M. E. F. Achilles Ranieri. Para análise da situação descrita, utilizarei o termo discriminação racial, tomando como referência as reflexões produzidas por Jaccoud e Beghin (2002 apud PINHO, 2004, p. 83), a respeito do relatório do comitê nacional para a conferência de Durban, no qual se estabeleceu que:

O preconceito tende a desconsiderar a individualidade, atribuindo a priori aos membros de determinado grupo características estigmatizantes com os quais o grupo, e não o indivíduo, é caracterizado. O Racismo por sua vez, é conceituado como uma ideologia que preconiza a hierarquização dos grupos humanos com base na etnicidade.

Quanto ao conceito de discriminação, [...] qualquer distinção, exclusão ou preferência ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tem por objetivo ou efeito anular ou restringir o reconhecimento, o gozo ou exercício num mesmo plano em igualdades de direitos humanos e liberdades fundamentais no domínio político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro domínio da vida pública.

Ressaltando a importância do contexto em que deu-se as cenas de inferiorização de um sujeito em relação a outros na E. M. E. F. Achilles Ranieri (escola em comunidade quilombola), entendi a ação como sendo um ato de discriminação racial que, de acordo com Nucci (2008) concretiza-se a partir do estabelecimento de diferença entre seres ou coisas que visam atribuir características negativas ou pejorativas para a parte inferiorizada em termos físicos, social, psicológico e emocional. Por essa razão, posso afirmar que “[...] a discriminação provoca consequências nefastas, por vezes, extremamente dolorosas, implicando, inclusive, como a História já demonstrou, em perda de milhares de vidas”.

No caso específico das duas cenas por mim presenciadas, os alunos inferiorizados foram alvo de chacota pelos demais colegas, o que acabou por lhes colocar em situação constrangedora e de inferiorização, em decorrência da cor de sua pele ser mais negra que de seus agressores.

A primeira cena aconteceu na terceira semana de observação. Eu estava na copa, fui tomar água, pois a estrutura da E. M. E. F. Achilles Ranieri torna o ambiente bastante quente. Ao pedir água ao servidor que trabalha na copa, ele convidou-me a entrar no ambiente e pegar no freezer, pois estava ocupado no preparo da merenda. Atendi a solicitação e entrei na copa. Nesse momento, um grupo de alunos vieram caminhando em direção ao bebedouro, vinham gargalhando, pois acredito que não tinham avistado ninguém no corredor. Os observei pela janela da copa, quando os alunos aproximaram-se do bebedouro, para que pudessem beber água primeiro. Alguns alunos correram e pegaram o copo e ficaram fazendo “graça” dos demais. Como resposta a esta atitude, uma aluna de aproximadamente 13 anos mirou o colega que estava zoando e disse: “E tu! Seu preto do codó”.

Por alguns instantes, todos ficaram calados quando, de maneira geral, todos gargalharam. Fitei meus olhos no aluno quando percebi que o rosto alegre do jovem, momentos antes, fechou e deu espaço para um semblante triste e cabisbaixo. Em seguida, os alunos retornaram às suas salas de aula e a cena que presenciei ficou marcada em mim. O servidor da copa percebeu meu “espanto” e disse: “já foi pior professor, já foi pior, hoje essa situação é bem rara na escola”.

A situação acima descrita fora também constatada na fala da professora de história no momento de aplicação do DRP, pois reconheceu que as situações de discriminação já foram mais visíveis, constantes e presentes. Segundo os professores, nos dias atuais, a incidência das mesmas tem diminuído gradativamente ou tem ficado mais discretas e sutis. Isso deve-se ao fato de a escola estar, desde 2015, desenvolvendo uma proposta pedagógica anual orientada por temas relacionados à negritude e valorização do sujeito negro que serve como orientador dos projetos, ações e atividades a serem desenvolvidos ao longo do período letivo na escola. Sobre a situação em particular, a Professora de História disse:

[...] desde o ano de 2015, a escola já tinha atividades voltadas para essas questões, aí... aí, o que nós resolvemos fazer, entre os alunos muito apelido, brincadeira né? De cunho discriminatório, desrespeito né? Em relação a questão da cor, da identidade até mesmo deles, porque eles não se autoidentificavam né? E você vai ver isso na fala dos alunos. Quando você for conversar com eles, você vai ver que, pra ele, ele não é..., remanescente, descendente, de nenhum né? Eles..., eles não se autoidentificam. Então o que nós... nós... propomos a princípio, nós já tivemos como falei anteriormente: simpósios, mesas, nós começamos a fazer as feiras. Fazia a feira no sentido de trabalhar primeiro África, isso surgiu já.., surgiu da minha iniciativa, da minha disciplina de história... já houve envolvimento com a professora, com a antiga professora que era de geografia e a professora de inglês e o professor de artes, aí nós conseguimos fazer uma feira, em que nós falamos sobre religiosidade... No próximo ano nós fizemos, um... uma roda de conversa, onde tinha pai, tinha aluno, tinha todos os funcionários, aí já veio, o professor de matemática, já veio, a professora de português, já veio os outros professores que não estavam envolvidos, já abraçaram a causa e até hoje, nós temos assim, três momentos... o maior é a consciência negra, é... no dia da consciência negra 20 de novembro, a gente sempre procura fazer no 20 de novembro. Então o que começou antes apenas com um filme, hoje a gente já tem um seminário, né? Nós já estamos no V seminário, é Seminário, História e Relações Étnico-Raciais. E hoje nós não só falamos de memória, nós não só falamos de cultura, hoje nós falamos da questão do preconceito, da homofobia, da discriminação, violência contra mulher, tanto a mulher negra como a mulher branca, a gente sempre procura falar a questão da violência doméstica.... Esses temas, a gente procura envolver, o maior é o 20 de novembro.

Os demais professores endossaram a fala da professora de história, destacando que os movimentos e ações voltadas para a educação étnico-racial na E. M. E. F. Achilles Ranieri partiu da necessidade de enfrentamento das constantes situações de racismo praticada pelos alunos contra seus pares. As atividades para fortalecimento da negritude, promoção do negro e enfrentamento ao racismo têm sido uma constante na escola pesquisada e, pelo que observamos, têm conseguido galgar alguns êxitos, como por exemplo, a redução das situações de racismo e inferioridade do sujeito negro, pois tais práticas têm tido menor incidência com o passar dos anos, até 2019.

Savazzoni (2015) considera que a discriminação foi disseminada no contexto brasileiro em seu viés cultural, da normatização dos costumes e valores europeus, o que leva muitos negros a se distanciarem de sua negrura e não se reconhecerem como tal, mesmo suas origens

apontarem para tal condição. Esta situação em particular lembrou-me das leituras feitas a Fanon (2008), ao destacar o desejo que muitos negros tinham de não ser negros, de afastar-se da negrura e tentar embranquecer-se de todas as formas que fossem possíveis. É fato que não percebi que a aluna quisesse ser branca, pois foi uma situação bastante repentina, contudo, percebi que o atributo acentuado da cor da pele do agredido colocou a menina em condições de menos negra que ele.

Essa situação, em particular, lembrou-me Pinho (2004), ao referir que, quanto mais acentuada a cor negra na pele, mais propensos à discriminação racial e até racismo estão os negros. As características fenotípicas do agredido eram mais salustares, o que colocou supostamente a menina em condição menos inferior que ele. Chamou atenção a dificuldade da menina de reconhecer-se como negra, pois seus traços também demarcavam essa origem, contudo do ponto de vista da discriminação “era mais branca do que ele”, portanto, menos inferior.

Outra situação de discriminação racial envolvendo alunos da E. M. E. F. Achilles Ranieri foi detectada no seguinte fato. Dessa vez, o ocorrido deu-se no horário do intervalo entre duas alunas de aproximadamente 13 anos. Estavam os alunos eufóricos com o sinal do intervalo, quando uma jovem, ao sair correndo, tropeçou e deu início ao seguinte diálogo:

Aluna 1: “Tá doida? Não tá vendo onde passa?”

Aluna 2: “Doida é tu, sua cabelo de Bombril”.

O final desse diálogo também terminou em ridicularização da jovem que foi discriminada, pois os colegas que estavam próximos riram da situação. Mas, diferente da primeira cena, quando perceberam a presença do pesquisador, os alunos se espalharam. Contudo, também não deixei de notar o semblante triste e decepcionado da aluna que sofreu discriminação. Na situação descrita foi possível perceber a sutileza pela qual apresenta-se a discriminação racial no ambiente escolar como exercício do poder, tal qual apontado por Pinho (2004) em sua dissertação de mestrado. É importante destacar ainda com base em Munanga (1988) que tal prática fora resultado da ausência de reconhecimento como negra e desenvolvimento do sentimento de pertença da agressora com a comunidade em que reside.

A dificuldade da agressora em reconhecer-se como negra é, sem dúvidas, o pressuposto fundamental do ato de inferiorização da sua colega, pois todas as duas alunas eram negras. Entretanto, uma tinha os cabelos encaracolados e a outra não, sendo apenas o aspecto cabelo o determinante da condição negra da agredida. Notei que, para quem riu, foi apenas uma brincadeira ou uma reação a uma situação de estresse. Contudo, para a jovem que foi

discriminada por conta de seu cabelo foi muito mais que isso, pois ali ficou evidente que o cabelo liso é bonito e o cabelo encaracolado é feio.

Nesse viés, mesmo que não tenha sido o desejo da agressora, pois também é negra, ao evocar a ofensa em relação ao cabelo da colega, a jovem novamente colocou em posição superior os brancos, sujeitos que possuem rostos finos e cabelos lisos, que por muito tempo esses aspectos foram tidos como padrão de beleza. Diante da realidade observada, sou levado a concordar com Pinho (2004, p. 79), quando constatou que:

As atitudes que se descreverá para mostrar como ocorriam os processos discriminatórios aconteciam somente com alunos pretos ou mulatos. Eis o motivo que levou a pesquisadora a afirmar que o preconceito e a discriminação eram dirigidos somente àqueles alunos.

As comprovações feitas pela autora decorrentes das atitudes dos professores por ela pesquisado em relação aos alunos pretos e mulatos, entendidos por mim como negros, fora a mesma situação que presenciei entre os alunos da E. M. E. F. Achilles Ranieri, pois a cor da pele ou os traços físicos da negrura colocavam em condição mais inferior um negro em relação a outro.

3.4 Usos e sentidos de negritude desenvolvidos a partir da prática pedagógica dos sujeitos da E. M. E. F. Achilles Ranieri

Desconstruir práticas discriminatórias e promover a educação antirracista não é uma das tarefas mais fáceis, nem tampouco acontece de maneira imediata, mas trata-se de um processo; um processo de desconstrução dos preceitos e racismo dos próprios professores, passando pelos alunos e pela comunidade como um todo. Em minhas observações, pude perceber que a escola tem buscado fazer o enfrentamento a todas as práticas de discriminação racial, sendo elas evidente, agressivas em termos físicos e psicológicos, bem como, sutis, velados e que se revelam sobre forma de “brincadeiras” no cotidiano da escola. E para isso tem trabalhado com eventos e projetos que abordam a questão negra e quilombola.

A partir da observação, foi possível notar, ainda, que os professores também, ao longo de suas aulas, trabalham os conteúdos referentes às suas disciplinas e também abordam temas relacionados à condição humana e humanidade, bem como sobre a importância do respeito ao outro para ser respeitado. Foi notório esse trabalho de conscientização de respeito mútuo pelos professores desde o corredor da escola até a sala de aula (professora X e professor Y), muito embora muitos professores não especifiquem diretamente na questão negra (negritude), nem das diferentes etnias que se encontram na base de formação da sociedade brasileira.

É digno de destaque que, embora tais profissionais tenham dado importante contribuição para que os alunos possam se colocar no lugar do outro e respeitar tais falas e menções, poder-se-ia ter um impacto muito maior se os professores abordassem diretamente a questão do racismo, especialmente do racismo velado, que se expressa por meio das “brincadeirinhas” ou de atitudes “sem pensar”. Contudo, para fazer tal enfrentamento, de acordo com Oliveira e Sacramento (2010), é necessário que o professor tenha uma formação orientada pela e para as relações étnico-raciais, que tenha fundamentação teórica e prática para propor conteúdos e situações de aprendizagem que adjetivem os sujeitos negros de maneira positiva, numa perspectiva de educação antirracista.

Uma das dificuldades, como apontam os próprios professores, para tratar dessas questões com propriedade e devido conhecimento, diz respeito a falta de formações, tanto no âmbito do município como também da própria escola, pois, como já destacado anteriormente, ao tratarmos da ausência de uma política educacional voltada à educação escolar quilombola no município de Cametá, os professores relataram a ausência dessas práticas formativas que lhes auxiliem em debater as questões negras de forma transposta para os conteúdos do currículo escolar na sala de aula.

Tal justificativa encontra base também no fato de que os professores possuem muitas turmas que precisam lecionar para completar sua carga horária e dispor de um salário que contemple suas necessidades. Geralmente, esses professores trabalham em até três escolas, o que segundo eles dificulta que busquem por cursos de formação voltados para as questões étnico-raciais, já que o município não libera o profissional para participar de cursos que não sejam oferecidos via SEMED, ficando sob responsabilidade do professor pagar um substituto para ministrar suas aulas, caso precise se ausentar.

A ausência de um referencial teórico, de um maior conhecimento sobre as questões étnico-raciais tem dificultado que as situações envolvendo racismo sejam adequadamente e continuamente combatidas. Contudo, mesmo sem todo esse arcabouço, os professores têm desenvolvido projetos e ações que têm contribuído para amenização do problema. Munanga (1988) considera que um dos caminhos que pode ser desbravado pelos professores é de apropriação do conhecimento de uma história do negro diferente da que foi contada pelos europeus, uma história do negro contada pelos próprios escritores negros, destacando principalmente as qualidades e o protagonismo histórico dos negros, especialmente na formação étnica do Brasil.

As proposições de Munanga (1988) se dão no sentido de construir práticas de ensino que valorizem os sujeitos negros, que tornem ensináveis os conteúdos que transitam pela realidade dos sujeitos. No caso dos sujeitos quilombolas de Matias, a ênfase deve incidir na história, memória, saberes, cultura, no território e cotidianidade desses sujeitos para que percebam o vínculo real da escola com a comunidade, e principalmente, da valorização dos conhecimentos que os alunos adquirem em sua vivência, longe do contexto escolar, mas que são válidos e devem ser problematizados da ótica do conhecimento científico escolar.

Nesse sentido, Maroun e Oliveira (2013) ponderam que a implementação da educação escolar quilombola na prática só vai ocorrer no momento em que os conteúdos assistemáticos (tradição, cultura, memória, território) forem introduzidos e relacionados aos conteúdos sistematizados que constam no currículo da escola.

Para que tal movimento seja possível, as proposições de Libâneo (2003) são pertinentes ao apreciar ser necessário colocar a educação em movimento, que implica dinamizar os conteúdos, os valores, a cultura e o conhecimento que é trabalhado pelos professores em sala de aula. Concordo com o autor no sentido de que o processo de seleção do conteúdo interfere diretamente na perspectiva de formação que se pretende oferecer, no tipo de sujeitos que se quer formar. Por isso, os conteúdos escolares devem ter um significado prático para os alunos. Do contrário, a abstração e o enquadramento do conhecimento científico limitam as formas de ser e pensar do aluno.

Consequentemente, entendo que promover a educação escolar quilombola e antirracista na prática é um grande desafio que perpassa pela imersão dos profissionais na cotidianidade, nas relações que os sujeitos da comunidade de Matias desenvolvem. Percebi que essa tem sido uma grande dificuldade para os professores, pois os mesmos não residem na comunidade, além de ministrarem aulas também em outras instituições da rede municipal para concluir suas cargas horárias. Apreendi que a maioria dos professores, embora tenham uma boa relação com os alunos, não possuem um conhecimento profundo da comunidade e suas formas de vida, pois tais conhecimentos demandam da vivência e da pesquisa, e muitos professores não têm tempo disponível para fazê-la.

Antes de adentrar nas análises acerca da prática pedagógica dos professores da E. M. E. F. Achilles Ranieri, considero ser necessário definir o que entendo por prática pedagógica, primando pelas acepções teóricas de Franco (2016)²⁰, Banks (2006) e Libâneo (2003). Por

²⁰ “Uma prática pedagógica, em seu sentido de práxis, configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo” (FRANCO, 2016, p. 536).

prática pedagógica, concebo todas as ações desenvolvidas no contexto escolar e fora dele que tenham como princípio a organização, o planejamento e sistematização dos processos de ensino e aprendizagem. Trata-se de todos os instrumentos, técnicas de ensino, atividades, movimentos e ações que têm como finalidade o ensino e a aprendizagem dos sujeitos. De forma mais prática, concebo a prática pedagógica desde o caminho escolhido pelo professor, passando pelas estratégias de ensino, culminando às formas de seleção dos conteúdos e valores que têm como finalidade trabalhar.

Diante da concepção de prática pedagógica adotada, as observações não se limitaram ao espaço da sala de aula, mas estenderam-se também aos diferentes espaços que integram a escola, como: eventos, reuniões e atividades desenvolvidas na escola, pois era necessário perceber quais sentidos de negritude estavam ressoando das práticas pedagógicas dos professores nos comportamentos e atitudes que os alunos demonstravam dentro e fora da sala de aula.

As observações em sala de aula foram divididas em dois momentos. O primeiro momento teve início no dia 14 de abril de 2019 e que antecedeu o primeiro grande evento da escola, a festa junina, e terminou com o encerramento do primeiro semestre. O segundo momento teve início no dia 13 de agosto e encerrou no dia 29 de novembro de 2019. As observações e vivência em sala de aula foram desenvolvidas nas aulas de Língua inglesa e de geografia do 6 Ano A e B²¹ e estiveram condicionadas aos dias de terça, quarta e quinta feira, pois eram os dias que eu tinha disponibilidade para a pesquisa, decorrente da negação de licença para estudo nos vínculos empregatícios que possuo no município de Cameté (professor de educação geral) e na SEDUC-PA (professor de sociologia).

É importante destacar que, para as análises sobre trabalhos desenvolvidos pelos professores, orientei-me na perspectiva de negritude presente tanto em Munanga (1988) do retorno à ancestralidade, valorização dos saberes e memórias que estão na base da identidade do povo negro, como também em Gadea (2013), quando entende a negritude como trincheiras plurais, como espaços (ideológico, político, social, cultural) descolonizados e povoados pelos negros.

Iniciei as observações em sala a partir da segunda quinzena de maio de 2019, pois do mês de abril até a primeira quinzena de maio, voltei meu olhar para a observação física da

²¹ Estas turmas foram escolhidas pela ocasião dos dois casos de discriminação racial ter envolvido os alunos dessas turmas.

escola e as relações que eram tecidas nela por alunos, professores e servidores de maneira em geral, bem como levantamento de documentos para a caracterização e histórico da instituição.

Em um âmbito mais geral, constatei que a escola promove muitos eventos e que tais eventos discutem as questões negras. Apesar disso, ficou evidente que a discussão desses temas não tem conseguido sair do espaço pedagógico criado pela escola fora da sala de aula e atravessar a prática pedagógica dos professores. Um exemplo disso foi a realização do primeiro evento desenvolvido pela escola depois do início de realização da pesquisa, a festa junina.

Para a comunidade escolar, a festa junina é um evento de grande repercussão na escola e que a movimenta, e até mesmo interfere diretamente nas atividades de sala de aula. No ano de 2019, a festa junina teve como tema: **Raízes Juninas: Cor e Diferença** e como enredo: **Da diversidade se constrói o amor: A história de uma paixão e a luta contra o racismo**. O tema em si denotava uma possibilidade de empoderamento dos sujeitos negros a partir do reconhecimento da diversidade e também o delineamento da relação que “cor” e “diferença” estabelecem entre si. O enredo aponta para a ideia de valorização da diversidade à medida em que defende a construção do amor como sendo produto do reconhecimento e valorização da diversidade. Para além disso, o enredo impacta na questão e necessidade de lutar contra o racismo, uma prática recorrente na sociedade e na própria escola, como verificado em nossas observações nos diferentes espaços da escola.

O tema, do meu ponto de vista, veio como uma necessidade de reforçar a importância da superação do racismo no contexto escolar, visto que, assim como presenciei duas situações de racismo envolvendo alunos do 6º ano, o coletivo de professores e a gestão da escola já haviam identificado tais situações em anos anteriores, como relatado durante o processo de aplicação do DRP. Do mesmo modo, a proposição do tema para a festa junina traduziu-se num grande desafio a todos os profissionais, os quais deveriam ser responsáveis por desenvolver o tema com a turma em que eram professor-responsável²² para culminar com uma apresentação no dia da festa junina.

Respeitando toda cronologia do tempo no desenvolvimento da pesquisa, descrevi primeiramente os conteúdos trabalhados pelos professores observados para somente depois mostrar as impressões e registro que fiz da culminância da festa junina da E. M. E. F. Achilles Ranieri.

²² Em reunião pedagógica ficou decidido que os professores amigos das turmas seriam responsáveis por coordenar as atividades que fossem realizadas pelas turmas durante o ano letivo passando, portanto, ser responsável pela turma e suas apresentações.

A professora X, quando questionada, declarou-se negra, buscou ao longo de suas aulas aproximar o conteúdo de sua disciplina (língua estrangeira) com a realidade dos alunos, pois no primeiro bimestre a professora havia trabalhado com temas básicos da língua inglesa, como **Alphabet, verbo to be, numbers, object** e agora estava trabalhando com o assunto: **Family**.

Na primeira aula sobre a família, a professora X apresentou o conteúdo, mostrando os nomes dos membros da família em inglês e sua tradução para a língua portuguesa. A professora trouxe diferentes imagens de famílias, sendo estas compostas por pai, mãe e filhos, mãe e filhos, pai e filhos, netos e avós, tia e sobrinhos, etc. Em seguida, pediu que os alunos dissessem como era formada sua família e fizessem desenhos da mesma e, posteriormente, escrevessem os nomes correspondentes em inglês. Na segunda aula sobre a família, a professora recebeu as atividades dos alunos e solicitou que os mesmos fizessem uma pesquisa sobre a origem de suas famílias.

Esta atividade sobre a origem da família revelou-se como uma prática pedagógica que buscou fortalecer a identidade negra dos alunos e valorizar a ancestralidade dos mesmos. A professora orientou que os alunos fizessem entrevista com seus pais e avós para conhecer as suas origens. A terceira aula foi destinada para os alunos coletarem os dados sobre suas famílias e dar início à montagem de sua árvore genealógica. Na quarta aula, os alunos apresentaram os resultados de suas pesquisas e a árvores genealógica de sua família.

Essa apresentação foi uma experiência marcante tanto para a professora quanto para os alunos e para mim que observei cada etapa desenvolvida, especialmente porque, ao fazer a apresentação, alguns alunos se emocionaram com a história de vida e de luta de suas famílias, pois muitos deles não conhecem seus pais e, também, foi descoberto entre eles o grau de parentesco à medida em que os membros mais velhos eram revelados. Para mim, essa atividade significou um encontro dos alunos com seu passado, com suas histórias, com a memória de seus familiares que, na maioria das vezes, é silenciado pela prática escolar que tem como principal foco o ensino dos conteúdos formais do currículo oficial.

Do meu ponto de vista, a professora transgrediu as condições que são impostas pelo currículo oficial, pois usou mais aulas do que as destinadas para o trabalho sobre o conteúdo **Family** na língua inglesa, pois sentiu necessidade de contextualizar o conteúdo e relacionar o mesmo com a vida dos alunos.

A prática pedagógica desenvolvida pela professora X transportou-me para a leitura feita sobre o sentido de negritude presente em Munanga (1988) como uma possibilidade de retomada da ancestralidade, da cultura e da identidade do povo negro, pois na atividade

proposta, os alunos puderam, olhando para sua família, identificar-se como sujeitos negros, pois muitos lembraram das condições históricas de suas famílias como descendentes de escravos, até mesmo de situações de discriminação racial que já haviam passado.

Nesse contexto, Munanga (1988), ao tratar de questões ligadas à negritude como expressão e reconhecimento da ancestralidade africana-negra, argumenta que o recontar da história do negro é de fundamental importância para o enfrentamento e superação do racismo, já que existe uma vasta literatura de negros que contam uma história valorativa dos sujeitos negros para além da escravidão. O acesso a tal literatura é, sem dúvidas, uma oportunidade de fortalecimento da identidade e negritude dos sujeitos quilombolas, como é o caso dos alunos da E. M. E. F. Achilles Ranieri.

Nesse movimento do encontro com a história de seus familiares, foi possível perceber uma sensibilização dos alunos, pois foram chamados a refletir sobre suas condições históricas, o que não foi de imediato, mas no curso do tempo irá levá-los à mudança de comportamento, especialmente àqueles que antes haviam praticado racismo contra os outros colegas. A mudança de comportamento pela educação e prática pedagógica dá-se em processo. Isso porque, no primeiro momento, os alunos foram afetados pelo reencontro com sua ancestralidade, em seguida começaram a reconhecer-se como sujeitos negros e quilombolas que, embora com tom de pele mais claro, seu sangue e a origem de sua família remonta aos negros que fugiram da escravidão e formaram os quilombos.

Mas, para que a mudança de atitude e comportamento dos alunos se consolide, faz-se necessária a exposição dos mesmos a mais conteúdos relacionados ao negro e às relações étnico-raciais, pois, conforme aprendemos a ser racistas, advindo da tradição eurocentro-cristã, faz-se necessário, por meio de uma educação antirracista, aprender a não ser, levando em consideração o fortalecimento da negritude com base na retomada e reconhecimento de suas ancestralidades (com conteúdo que envolva a história, memória e território em que se situam os alunos), como ter acesso a uma história em que os sujeitos negros sejam também tratados como protagonistas e apresentados por características valorativas e humanizadas, e não tão somente como escravos, como fez por muito tempo a historiografia europeia.

A aula trabalhada pela professora X também lembrou as exposições de Oliveira e Sacramento (2010), a respeito da importância de uma formação qualitativa e continuada para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que fortaleçam e subsidiem a educação para as relações étnico-raciais. A professora X disse que, ao longo do seu curso de graduação na turma de 2012-2016, teve contato com duas disciplinas que trabalharam a história e cultura afro-

brasileira e africana: Políticas Públicas e outra que trabalhou Cultura e História das Línguas, mas não lembrou no momento o nome da disciplina.

Para além das questões de formação, é importante ainda destacar que a professora, mesmo não tendo conhecimento da pedagogia crítico-social dos conteúdos defendida por Libâneo (2003), em sua prática pedagógica, caminhou nesse sentido à medida em que, ao localizar no currículo oficial o conteúdo “Family”, a mesma de imediato problematizou e situou o conteúdo na realidade da comunidade quilombola de Matias, em busca da ancestralidade dos alunos. É importante destacar que a atividade foi também selecionada pela professora pelo fato dela reconhecer-se como mulher negra e interiorana, que teve que enfrentar muito preconceito e discriminação para hoje estar ocupando o espaço que lutou para conseguir.

Os próprios relatos feitos pela professora X remeteram-me à ideia de negritude como trincheiras plurais presentes em Gadea (2013), como realidades negras que se cruzam, que promovem encontros, mas que não são iguais, que estão em realidades e contextos distintos, mas que mesmo assim necessitam desenvolver um sentimento de pertença não com base na ótica da ancestralidade africana, mas como negros que sofrem diariamente com racismo e precisam descolonizar os espaços tanto no plano simbólico como também no campo físico. Percebi, mediante as considerações de Gonçalves (2016), que a professora tem caminhado no sentido de construir uma prática antirracista ao rejeitar toda e qualquer forma de racismo e se identifica como mulher e negra. Mesmo não sendo da comunidade quilombola de Matias, desenvolveu o sentimento de pertença e solidariedade com aquela comunidade.

O professor Y, por sua vez, trabalhou o conteúdo: **O Planeta Terra no Sistema Solar**. Ele iniciou a aula conversando com os alunos sobre a vida no planeta. Questionou os alunos se já haviam ouvido falar do sistema solar, do universo. Alguns alunos responderam que sim. Então, o professor questionou quantos planetas formam o sistema solar. Os alunos silenciaram e o professor fez uma rápida explanação sobre a organização do sistema solar e os planetas que o formam. Após essa breve conversa, o professor copiou o conteúdo no quadro para que os alunos pudessem tê-lo em seus cadernos. À medida em que copiava o conteúdo, o professor interagiu com os alunos, supervisionando e descontraindo, de modo que eles se sentissem estimulados a copiar. O professor gastou duas semanas de aula para completar todo conteúdo. Na terceira semana, fez a explicação formal do conteúdo, explanando os principais movimentos feitos pela terra e a crosta terrestre.

Diante da exigência do trabalho desse conteúdo para inicialização dos alunos no conhecimento geográfico, percebi o desconforto do professor, pois, por se tratar de um conteúdo

bastante descritivo e técnico, o professor não conseguiu fazer a transposição didática do mesmo, de modo a relacioná-lo com a vida do aluno e da própria comunidade. Após as aulas para copiar o conteúdo, o professor fez a exposição do conteúdo de forma descritiva e de acordo com as informações contidas no livro didático. Quando questionado sobre a transposição didática, ele disse:

Durante o ano, alguns assuntos são importantes para fazer uma ponte, porém não são todas as séries que essa transposição acontece de uma forma sólida. No 6º ano, por exemplo, o conteúdo já envolve mais a parte cartográfica e física, porém, dependendo do contexto da aula, sempre lembro os alunos que eles estudam em uma escola onde a região é considerada área quilombola e assim a importância deles lembrarem suas raízes culturais dentro de sala de aula se torna importante. O problema é que muitos nem conhecem direito sua história e nem a família valoriza, dificultando o ensino-aprendizagem. Para combater isso utilizamos muito o dia 20 de novembro com eventos na escola convidando não só eles como também suas famílias e as comunidades sensibilizando a parte histórica e cultural de onde vieram. Eu particularmente em minhas aulas tenho o hábito de utilizar músicas com diferentes ritmos para interagir melhor com os alunos puxando através do passado a mescla da cultura afrodescendente com as nacionais (PROFESSOR Y, 2019).

A aula que observamos mostrou essa dificuldade de estabelecer uma ponte entre os conteúdos e a realidade dos alunos. Contudo, isso se relacionou ao fato de o professor não ter conhecimentos alargados acerca das questões étnico-raciais, pois, ao trabalhar o planeta terra, o professor poderia ter estabelecido um ponto com os seres que habitam esse planeta, destacando a presença de diferentes etnias, especialmente do brancos e negros, que se mostram como parte integrante do planeta.

Segundo as proposições de Libâneo (2003), seria importante o professor selecionar e situar o conteúdo com base na realidade dos sujeitos, expandido as discussões de forma crítica, sempre olhando o contexto e o espaço em que está sendo desenvolvida sua prática pedagógica.

Portanto, com base em Chavallard (2001), que, se o professor tivesse realizado a transposição didática, teria criado uma situação de aprendizagem crítica em que os alunos teriam a possibilidade de compreender não apenas sua condição de ser humano que povoa o planeta terra, mas identificar, reconhecer e valorizar toda a pluralidade étnico-racial, cultural e religiosa presente no mundo. Para o autor, a transposição didática se efetiva com base em:

Um conteúdo do saber que foi designado como saber a ensinar sofre a partir daí um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto para ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O trabalho que transforma um objeto do saber a ensinar em objeto de ensino é denominado de transposição didática (CHAVALLARD, 2001, p. 20)

As considerações de Chavallard (2001) evidenciam que realizar a transposição didática na sala de aula, em especial no espaço quilombola, é um grande desafio, especialmente porque

requer dos professores conhecimento da realidade, do currículo e conteúdos que são apresentados como importantes a serem trabalhados em cada nível de ensino, ano ou série. Conseqüentemente, poderíamos dizer que transpor é sinônimo de ir além da mera reprodução do conhecimento de acordo com o que prevê o currículo formal, trata-se da problematização do conhecimento de modo a aproximar tal saber das vivências práticas dos alunos e dos próprios professores.

Assim, entendo que a transposição ganha sentido com a contextualização, relação direta da realidade vivida pelos alunos e o saber científico. Uma prática pedagógica que promove transposição didática tem como objetivo demarcar o tempo, o espaço, a cultura e a história que envolve o conhecimento científico e a comunidade/sociedade no qual a escola está situada.

A dificuldade de relacionar o conteúdo com a questão negra (étnico-racial) e com a realidade da comunidade de Matias é resultado do pouco conhecimento que o professor tem dos temas ligados à história e cultura afro-brasileira e africana, pois, como o mesmo relata, não participou de nenhuma formação continuada no âmbito do município de Cametá, nem tampouco em sua graduação teve contato com tais temas. O conhecimento que possui dessas questões é resultado de estudos e pesquisas que tem desenvolvido por iniciativa própria ou por indicações de colegas que discutem estas temáticas.

O professor disse não conhecer as DCNEEQ, mas que já tinha ouvido falar e que estava se organizando para acessar tais diretrizes. Contudo, alegou seguir as orientações que o município de Cametá, por meio da Divisão de Educação do Campo, disponibiliza para as escolas que não são pertencentes à sede do município.

É importante destacar que a Divisão de Educação do Campo não possui uma proposta curricular que contemple as necessidades dos sujeitos do campo, pois segue as mesmas diretrizes que são estabelecidas para as escolas da sede do município. A partir da conversa com o técnico da educação do campo, o mesmo alegou que a falta de recurso tem impedido que a divisão trace um perfil das escolas do campo e se lance ao desafio de construção de uma proposta curricular que pondere sobre a realidade das escolas do campo.

Para além dessa questão de currículo voltado para o campo, a divisão necessita pensar e articular estratégias para que as escolas quilombolas possam construir seus currículos e práticas de acordo com a realidade das comunidades em que estão inseridas, por meio da seleção e problematização dos conteúdos que são trabalhados nessas escolas, tal como estabeleceram as DCNEEQ.

A ausência de uma articulação para assegurar a educação escolar quilombola de qualidade no município de Cametá interfere diretamente no trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas, como se pode observar na E. M. E. F. Achilles Ranieri, pertencente à comunidade de Matias. Todavia, mesmo sem esse “apoio”, a escola pesquisada tem buscado aproximar os conteúdos escolares da realidade dos alunos, exercício esse que não tem sido fácil, como constatei ao longo das observações da prática pedagógica, bem como dos eventos desenvolvidos na escola.

Foi visível a dificuldade do professor Y em fazer a transposição didática do conteúdo trabalhado com a realidade da comunidade de Matias, assim como com o próprio tema gerador que estava norteando as atividades que antecederam a festa junina (a história de uma paixão e a luta contra o racismo).

No dia 20/06/2029, dia da festa junina, a presença do público foi grande. Foram feitas vendas de comidas típicas para poder levantar fundos para custeio das despesas e aquisição de materiais para a escola. Percebi, naquele movimento de encontros e trocas, a euforia dos participantes do evento, especialmente das mães que haviam se dedicado a preparar seus filhos para fazerem as apresentações.

O evento começou com um certo tempo de atraso, considerando que a maioria dos produtos a serem comercializados e o som responsável por animar a festa viriam da sede do município e a estrada de acesso à escola não se encontrava em boas condições. Com o atraso justificável, o evento teve seu início com uma fala do diretor sobre a importância da comunidade escolar participar das atividades que a escola propõe e do evento em particular.

Em seguida, o gestor convidou algumas pessoas para formar o júri que seria responsável por julgar a Miss Caipira 2019 da E. M. E. F. Achilles Ranieri. Participei em dois momentos nas atividades da festa junina. No primeiro momento, atuei como jurado do concurso junto com uma professora convidada, uma representante da comunidade de Matias e um convidado da direção da escola. No segundo momento, auxiliei na venda de fichas junto aos professores.

A competição entre as Misses foi dividida em categorias: educação infantil ao 2º ano, 3º ao 5º ano e do 6º ao 9º ano. A partir das orientações da organização do evento, deveria ser escolhida, em todas as categorias, a candidata que apresentasse melhor desembaraço e que estivesse de acordo com o tema geral da festa.

O que chamou a atenção nesse momento da festa foi o alinhamento da maioria das candidatas à proposta do tema. Ao invés de escolher somente as músicas características das

festas juninas, houve candidatas que optaram por músicas que expressavam sua condição de negra, que exaltavam a beleza negra e retomavam suas ancestralidades. Foram apresentações muito bonitas e com uma forte presença da negritude. Músicas como “Ilê Pérola Negra” (Daniela Mercury), “Dandalunda” (Margareth Menezes), forrós, músicas caipiras e paraenses foram responsáveis por embalar os desfiles de algumas das candidatas.

Foi clara a emoção das “meninas” que disputavam o posto de Miss. Pareceu-me que elas sabiam a responsabilidade que carregavam ao se disporem a fazer uma apresentação para a sua comunidade. A interação entre as candidatas e o público também foi muito boa, sendo escolhidas as vencedoras atentando-se aos mínimos detalhes, ou seja, aquela que demonstrou mais simpatia e compreensão do tema a que se propôs a desenvolver em seu desfile/dança.

A competição pela escolha das Misses foi o ponto forte do evento, pois terminada essa parte, e iniciado o momento das apresentações, foi visível a fuga do tema pela maioria das apresentações que tiveram como foco a apresentação da Tradicional Quadrilha Junina e Forró. Contudo, entre as apresentações, houve uma com um hino evangélico coreografado e a Dança do Carimbó.

A apresentação voltada para o público evangélico dentro do evento tem sido uma constante nas proposições da escola, pois os profissionais da E. M. E. F. Achilles Ranieri entendem que, por muito tempo, existiu uma segregação e exclusão desse público no ambiente escolar, por isso, diversificar as atividades é tornar a escola mais inclusiva e aberta a toda comunidade. Percebi que, diferente das escolas que fazem festas juninas e contam apenas com o público católico, houve presença considerável de famílias evangélicas que prestigiaram o evento.

A apresentação sobre o Carimbó²³ teve como propósito exaltar a cultura paraense, bem como a mistura étnico-cultural que compõe essa dança. Notei que faltou um trabalho de sala para explicar as origens e a importância do carimbó, não apenas para os paraenses, mas também para os negros, pois existe uma grande variedade de literaturas que apontam a dança e o ritmo como sendo trazidos ao Brasil pelos africanos quando do processo de escravidão. Pareceu que

²³A palavra "carimbó" é de origem indígena. Do tupi *korimbó* (pau que produz som) resulta da junção dos elementos *curi*, que significa “pau”, e *mbó*, que significa “furado”. O nome faz referência ao **curimbó**, principal instrumento musical utilizado nessa manifestação folclórica. O curimbó é uma espécie de tambor tocado com as mãos, feito com um tronco escavado de forma manual, de forma a ficar oco. O carimbó do Pará foi trazido ao Brasil pelos escravos africanos. Posteriormente, foram incorporadas influências indígenas e europeias, especialmente ibéricas. O costume da dança surgiu com o hábito dos agricultores e dos pescadores que, ao fim dos trabalhos diários, dançavam ao ritmo do tambor. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/carimbo/>>. Acesso em 22/07/2020.

os alunos que apresentaram a dança apenas o fizeram por obrigação, mas sem compreender o sentido daquilo que estavam fazendo. Há de se ressaltar também que a apresentação em si não fora o foco, pois o público, além da disputa das misses, aguardava os momentos de entrada das quadrilhas.

Não estou aqui negando a importância da tradição junina. Muito pelo contrário, defendo o fortalecimento dessa cultura e evento nos diferentes espaços. Porém, é importante fazer uma aproximação entre os festejos juninos e a cultura negra, lembrando-se que grande parte dos agricultores são negros, mas são identificados apenas como sendo do interior, sem levar em importância a sua raiz étnica e racial, que é negra. Sobressaiu-se no evento a tradição junina, muito embora a proposta do tema fosse trazer a cultura negra para o centro para que fosse possível dar mais um passo em direção à luta contra o racismo.

Entendo, com base em Libâneo (2003), Gonçalves (2016) e Chavallard (2001), ser necessário repensar as atividades letivas que antecedem o evento, intensificando ao longo do semestre, debates, momentos pedagógicos (roda de conversa), formação continuada em que seja devidamente explorado o tema, para que a transposição didática do conteúdo ocorra tomando como ponto de partida a proposta pedagógica da escola para o ano letivo. Entendo ser esse um grande desafio que a escola tem buscado responder, pois de acordo com os 07 professores entrevistados, a escola, desde 2017, vem passando por mudanças, reestruturando-se e redirecionado as práticas pedagógicas para trabalhar a realidade da comunidade quilombola de Matias.

Esse tem sido um movimento intenso, mas lento. Como já relatamos, há professores que têm conseguido pautar as questões negras e antirracistas em suas práticas pedagógicas e nos eventos propostos pela escola, mas existem aqueles, como foi o caso do professor Y, que ainda possuem muita dificuldade em problematizar conteúdos da geografia física (espaço geográfico, sistema solar).

Sendo assim, percebi que, em todas as apresentações, apresentaram problemas quanto ao seu desenvolvimento, ficando dispersas, sobressaindo-se a mera exposição dos ritmos: Carimbó, Gospel, já que a ênfase recaiu sobre o aspecto caipira da festa. A festa em si levou-me a refletir sobre uma fala de seu João Maria sobre o “Samba de Cacete” como expressão da cultura e identidade da comunidade quilombola de Matias, sendo esta uma tradição que vem se perdendo. Entendo que, diante dessa situação, a escola, visando o enfretamento às situações de discriminação racial, poderia ter trabalhado o fortalecimento da negritude a partir da valorização das tradições que formam a comunidade de Matias.

Nesse sentido, a escola, de maneira geral, poderia ter trabalhado com o “samba de cacete”, promovendo momentos de interação entre a comunidade de Matias e a comunidade escolar Achilles Ranieiri, pois isso significaria um encontro dos jovens negros e quilombolas com suas ancestralidades, com a história, memória, lutas e resistências que, ao longo dos tempos, vêm sendo empreendidas pela comunidade para manutenção de suas tradições.

Maroun e Arruti (2010) apresentam uma reflexão pertinente sobre o “jongo”/caxambu, dança ritual comum entre as comunidades rurais e urbanas do sudeste do Brasil, no qual viam nessa tradição/manifestação cultural formas diretas de resistência, valorização da ancestralidade, fortalecimento da memória e tradição, de modo que torná-la parte da cotidianidade da escola, do conhecimento sistemático significa manter viva toda uma tradição cultural que contribui para o enfretamento das práticas de discriminação racial e fortalecimento do movimento da negritude, que é o fundamento básico da educação antirracista.

Considero, com base nos autores, que a didatização ou problematização do “samba de cacete” ou mesmo do próprio carimbó, no bimestre que antecedeu a festa junina, contribuiria para valorização da cultura local e chamaria atenção dos mais jovens para a importância desse patrimônio cultural e sua história de lutas e resistências. Seu João Maria, de modo saudosista, fala como eram animados os festejos que envolviam o samba de cacete, pois eram realizados sempre no período do plantio e colheita dos produtos da agricultura, o que remete a um movimento de luta e resistência pela manutenção da sobrevivência da comunidade.

Posso afirmar, segundo minhas observações, que a educação antirracista na escola quilombola seria pautada num trabalho voltado para a educação das relações étnico-raciais que tem suas raízes ancoradas na negritude, nos movimentos de resistência e forma de viver dos grupos negros/quilombolas ao longo dos tempos. Não que se defenda um retorno ao passado de maneira reificada, mas que se compreenda a construção social da desigualdade de acesso à saúde, educação, moradia. Mas o que está em pauta é que a educação para as relações-étnico raciais/antirracista deve ter na tradição histórica e cultural dos povos negros o alicerce para seu desenvolvimento para que as novas gerações não esqueçam o movimento de luta e resistência empreendidos e que se orgulhem de sua cor, da sua condição de ser negro.

É importante destacar que a educação escolar quilombola²⁴ e a educação antirracista apresentam-se como perspectivas educacionais distintas, sendo a primeira uma modalidade da

²⁴ É importante esclarecer que entendo a educação quilombola como todas as manifestações, práticas, movimentos, saberes e cultura que são ensinados e aprendidos no ambiente quilombola podendo ser sistematizado ou assistemático. Por outro lado, entendo a educação escolar quilombola como sendo as práticas sistemáticas

educação básica. Soares (2016, p. 04) vai além do descrito pela legislação e documentos técnicos e afirma se tratar de:

[...] uma modalidade de educação fortemente vinculada à produção de uma nova cartografia da diversidade brasileira, cujo mapa mostra o reconhecimento étnico-cultural de um grupo étnico historicamente posicionado às margens, nas bordas, quando não completamente excluído. A Educação Escolar Quilombola configura uma política da diferença sem precedentes na história da educação brasileira.

A educação escolar quilombola, a meu ver, expressa-se como uma política que prevê especificidades no atendimento e oferecimento de escolarização em ambientes quilombolas, respeitando a identidade, territorialidade, cultura e memória das comunidades rurais formadas por negros. Assim, a educação escolar quilombola sob o aspecto da pedagogia da diferença deve ser ministrada em território quilombola com currículo diversificado e adaptado à realidade das comunidades.

A educação antirracista, por sua vez, apresenta-se abrangente e envolve questões relacionadas aos diferentes grupos étnico-raciais e que historicamente estiveram excluídos das práticas sociais e políticas. É um movimento educacional que envolve as relações raciais, e que tem como objetivo “[...] planejar, orientar e acompanhar a formulação e a implementação de políticas educacionais, tendo em vista as diversidades de grupos étnico-raciais como as comunidades indígenas, a população afrodescendente dos meios urbano e rural [...]” (BRASIL, 2005, p. 7).

Este tipo de educação desenvolve-se em qualquer instituição e espaço escolar sendo estes quilombolas ou não, já que defende o fortalecimento do debate étnico-racial proporcionando não apenas o bem-estar dos seres humanos, mas principalmente formas saudáveis e sociais de relacionar-se dos sujeitos no contexto da democracia brasileira. De acordo com Brasil (2005), a educação antirracista nega toda influência do protagonismo europeu e traz para o centro do debate identidades e sujeitos que foram silenciados em face de sua cor/raça, a citar negros e indígenas. A educação antirracista apresenta-se como uma prática educativa pautada nos fundamentos da negritude e negação do racismo. Daí a importância de sua articulação com a educação escolar quilombola que visa o fortalecimento da identidade dos sujeitos negros, quilombolas a partir do contexto social, histórico e cultural em que vivem.

Nota-se que a educação antirracista não propõe-se a assumir o papel por longos anos avocado pela educação colonial, eurocêntrica, pois apenas reivindica igualdade de direito e

desenvolvida no contexto escolar quilombola, mas que levam em consideração a sistematização dos saberes, cultura, história, identidade e memória da comunidade quilombola em que se situa a escola.

tratamento em todas as etnias e raças que estão na base de formação da sociedade brasileira e mundial.

No dia 28 de junho de 2019, foi feita uma reunião com todos os professores, gestão, coordenação. Nessa reunião, a gestão e coordenação solicitaram, inicialmente, que os professores fizessem uma avaliação geral do primeiro semestre, especialmente da festa junina. Por alguns minutos todos ficaram calados, até que a professora de ensino religioso iniciou a fala, dizendo que o primeiro semestre foi bastante problemático, especialmente por questões relacionadas a frequências dos alunos nas aulas, em decorrência da paralisação dos transportes escolares durante o período invernos. A professora chamou atenção para que a escola (em toda a coletividade) deva pensar estratégias para que os alunos tenham assegurado seu direito de assistir aulas, até mesmo, se preciso, a adaptação do calendário.

A fala dos outros professores caminhou no mesmo sentido e abriu possibilidade para que, em reuniões posteriores, fossem apresentadas alternativas para resolver o problema. O professor Y, tomando como ponto de partida o tema geral da escola, reconheceu a dificuldade em desenvolver o tema e promover a transposição didática de seus conteúdos com base nele. Esse posicionamento foi acompanhado por outros professores que alegaram que os conteúdos em suas áreas em sua maioria são abstratos, enquadrados e que quase nunca tem brecha para fazer adaptações, a citar os conteúdos da área de matemática. A coordenadora pedagógica destacou a importância de aprofundar o conhecimento acerca da transposição didática e da adaptação curricular e que conceba, como ponto de partida, a realidade da escola.

Essa consideração feita pela coordenadora fora aceita pelos professores, pois foi visível que a dificuldade de desenvolver o tema nas apresentações da festa junina esteve ligada ao trabalho de sala de aula em que não conseguiram aproximar e situar os alunos no tema proposto. De forma unânime, todos na reunião reconheceram a problemática envolvendo a festa junina, mas também ressaltaram o importante momento do evento em que as “meninas” concorreram ao posto de Miss Caipira 2019 da E. M. E. F. Achilles Ranieri. De acordo com a professora X, é olhando para as situações que deram certo que as ações da escola devem caminhar, pois é relevante se inspirar nos acontecimentos positivos que a escola poderá orientar e desenvolver seu trabalho.

Nesse sentido, a reflexão pautada pela professora X na reunião fez com os profissionais comesçassem a pensar em estratégias de como reorganizar e replanejar as ações para o segundo semestre, mediante o tema geral da escola: “Minha Escola, Minha Identidade”.

O retorno para o segundo semestre foi marcado por uma agenda de reuniões para que fosse possível ajustar o planejamento feito pela escola no início do período letivo para o ano de 2019. A primeira reunião foi com os servidores, no dia 05/08/2019, no qual foi frisada a importância de reorganizar as ações da escola tomando como base o tema geral da escola e o seminário da consciência negra a ser realizado no dia 20/11/2019. Todos reconheceram a importância de direcionar suas práticas pedagógicas para maximizar o evento sobre a consciência negra, ressaltando a importância do negro e suas formas de resistências.

Na reunião do dia 08/08/2019, com os pais, foi apresentada a proposta pedagógica para o segundo semestre, ressaltada a importância do evento da consciência negra e que a participação de todos seria de fundamental importância para o sucesso do evento e fortalecimento dos debates e das ações que visam combater o racismo no ambiente escolar da E. M. E. F. Achilles Ranieri. Além dessas questões, a equipe gestora prestou contas dos recursos arrecadados com a festa junina, informando, ainda, que os recursos seriam investidos no custeio de despesas com materiais de escritório da escola. Os pais fizeram algumas ressalvas sobre os atendimentos e solicitaram declaração para o programa bolsa família, comprometendo-se a participar mais ativamente das atividades propostas pela escola.

No dia 13/08/2019, reiniciei as observações acerca do trabalho de sala e prática pedagógica dos professores de língua inglesa e geografia. Intercalei as observações de acordo com as aulas dos professores nas turmas do 6º Ano A e B. Assim como as observações do primeiro semestre, primeiramente, irei apresentar a prática desenvolvida pela professora X.

Na primeira aula do segundo semestre, a professora X trabalhou com o conteúdo **Culture and Mores** (Cultura e Costumes). A professora utilizou 04 semanas para a realização das atividades, levando em consideração o tema das aulas. Na primeira aula, apresentou os conceitos de cultura e costumes, fazendo relação dos termos na língua inglesa e portuguesa. Em seguida, copiou o conteúdo no quadro. Na segunda aula, explicou o conteúdo copiado, falando das diferentes culturas que existem no mundo e tomando como referência a cultura inglesa, brasileira e a comunidade Matias. À medida em que ia explicando os costumes e elementos da cultura americana e britânica, colocava no quadro palavras em inglês, seguidas do vocabulário.

A professora X falou aos alunos que grande parte do vocabulário e costumes dos ingleses (americanos e britânicos) já foram introduzidos na cotidianidade dos brasileiros, pois são comuns o uso de termos e expressões por todos nós. A exemplo disso, a professora citou as marcas de roupas (*nike, victoria secret's*), citou ainda as expressões: *top model, yes, no, outdoors, hambúrguer, light, designer, notebook, big brother, e-mail, hot-dog, fast-food, show,*

pop, funk, voleibol, time, flash, entre outras. Para a próxima aula, a professora deixou como tarefa para os alunos que buscassem mais palavras inglesas que se usam no nosso dia a dia e que para isso perguntassem para seus pais se eles conheciam outras palavras ou expressões e como tiveram contato com elas. Na terceira aula, os alunos entregaram o caderno com as atividades à professora. Ela fez a correção e, na sequência, começou a falar dos costumes e cultura brasileiros, com destaque para Região Norte, e localizando na comunidade de Matias.

A partir da explanação, a professora X pediu aos alunos que formassem grupos para pesquisar a forma de vida na comunidade Matias, a cultura, a tradição, o linguajar, o modo de vestir e de se divertir e deveriam apresentar na aula seguinte. A proposição dessa atividade pela professora X mostrou que a mesma conseguiu articular o conteúdo de sua disciplina com a proposta do tema geral da escola (minha escola, minha identidade) e com a proposta do evento da consciência negra (No Batuque dos Tambores Ecoa Gritos de Resistência). Na quarta aula, os alunos apresentaram o resultado de suas pesquisas, no qual destacaram a agricultura como base da economia da comunidade, palavras que somente os mais antigos da comunidade conhecem como: *matapiri, cuivara*, entre outras, a religiosidade com o culto à Nossa Senhora da Conceição Aparecida, e o samba de cacete com tradição cultural da comunidade. Foi uma atividade muito dinâmica, pois a professora, no decorrer que as equipes apresentavam, destaca a diversidade cultural, a importância da valorização dos costumes e cultura local e o respeito a toda essa gama de cultura e saberes produzidos nos mais diferentes grupos étnicos, pois, como frisou a professora, nenhum grupo humano é superior a outro, todos são diferentes e singulares, mas iguais em suas condições humanas.

É nesse movimento feito pela professora, de buscar conhecer a cultura, tradição e modos de vida na comunidade quilombola de Matias, que se encontra substância nas teorizações de Munanga (1988), quando aborda sobre o fortalecimento da identidade/negritude partindo da ancestralidade e do território, bem como em Gadea (2013), ao tratar dos espaços de negritude como trincheiras plurais, como movimento e resistência que rejeita toda e qualquer forma de racismo e se produz de comportamentos descolonizados.

Ao olhar o trabalho pedagógico da professora X, pelo menos no período que dediquei à observação, percebi que a professora não possui leitura dos referenciais teóricos que orientam e subsidiam uma prática pedagógica antirracista que tem como foco o fortalecimento da negritude, mas por conhecer as DCNEEQ, desenvolve um trabalho que visa o fortalecimento da identidade negra, enfrentamento à discriminação racial e valorização da diversidade, pois

como relatou no período da pesquisa exploratória já viveu e presenciou o racismo e seus reflexos, como violência física até mesmo na E. M. E. F. Achilles Ranieri.

O professor Y, por sua vez, trabalhou com a unidade temática: Formação e Modelagem do Relevo Terrestre; Hidrosfera Terrestre”. O professor utilizou 08 aulas para o desenvolvimento dessa unidade. O professor utilizou texto impresso dessa vez, pois se tratava de uma unidade bastante extensa. Na primeira aula, como de costume, apresentou aos alunos a unidade como um todo e quais dias seriam utilizados para explicação e realização das atividades sobre a unidade em questão.

O tema da primeira aula contido na unidade foi “Agentes externos; intemperismo e erosão. Novamente, sentimos a dificuldade de o professor relacionar o conteúdo que estava trabalhando com o contexto em que estava inserido. O conteúdo integra a parte curricular denominada de geografia. Mesmo com dificuldades, o professor tentou aproximar as transformações do espaço a partir dos processos que alteram as rochas e minerais e os processos de erosão.

O professor Y fez os devidos esclarecimentos do conteúdo e solicitou que os alunos fizessem as atividades contidas no final do conteúdo. Tratavam-se de questões de múltipla escolha e questões dissertativas. Na segunda aula desse conteúdo, os alunos entregaram as atividades ao professor individualmente. Em seguida, ele fez correção coletiva, dialogando com os alunos. E iniciou a explicação sobre as placas tectônicas e as transformações que elas imprimem no espaço e nos territórios. Novamente, o professor trabalhou o conteúdo de forma descritiva, não relacionado com a vida dos alunos e de sua comunidade. Assim foram todas as aulas sobre formação dos relevos.

Contudo, percebemos uma mudança significativa no trabalho do professor Y, quando ele trabalhou com o conteúdo água, especialmente com o tema “Água na terra”. Ele iniciou essa aula questionando os alunos em que lugares é possível encontrar água e onde eles veem. Os alunos responderam: nas torneiras das casas e da escola, nos igarapés, nos rios, lagoas, oceanos. Então, ele aproveitou a resposta inusitada da água na torneira e problematizou a situação perguntando de onde vem essa água que chega na torneira. Os alunos ficaram sem resposta e, o professor Y iniciou a explicação sobre a água presente no solo, nos lençóis freáticos, dizendo que o solo contém muita água e que nem sempre é possível ver. Então, o professor perguntou quem, em sua casa, tinha poço artesiano. A maioria dos alunos respondeu “sim”, uns disseram que pegavam a água direto dos igarapés. Dos que tinham poço artesiano, alguns disseram que faziam extração da água por meio de bombas manuais e outros com bomba elétrica. O professor

Y disse que, antes da chegada da energia elétrica na comunidade, a extração da água do poço era feita de forma manual, com baldes e por meio de bombas e que também as pessoas que residiam e residem próximos aos igarapés retiravam a água direto dele.

Percebi que os alunos ficaram instigados com tudo que o professor estava falando, a aula passou a ser mais interativa e participativa. Aproveitando todo contexto produzido pela aula, o professor disse aos alunos que, ao chegar em casa, poderiam conversar com seus pais e avós como era esse processo de abastecimento de água na comunidade antes da energia elétrica.

Os alunos fizeram o solicitado pelo professor e na aula da semana seguinte conversaram entre si e com o professor, relatando tudo que seus pais e avós haviam lhe contado. O professor deixou a aula ser conduzida por essa troca e interação entre os alunos até que pediu a fala e retomou o conteúdo sobre a água, explicando as diferentes formas de uso da água dos rios, oceanos, igarapés e outros. Falou da importância da água para o asseio do corpo, no preparo da alimentação e também para o consumo humano como fonte de sustentação do corpo.

A aula foi muito dinâmica e que teve como ponto de partida a realidade dos alunos da E. M. E. F. Achilles Ranieri e sua comunidade para o âmbito global. Esse trabalho desenvolvido pelo professor relacionou as formas de uso da água e os lugares em que ela está presente com as condições sociais em que os grupos humanos vivem, pois, as pessoas nos centros urbanos têm acesso à água por um abastecimento de tratamento municipal, já as pessoas da comunidade de Matias têm acesso à água provinda de poços artesianos ou por meio dos igarapés.

No centro das aulas não estava a questão da negritude, do próprio racismo e discriminação racial. Porém, o professor, ao situar seu conteúdo na realidade dos sujeitos quilombolas, suas formas de vida e acesso aos bens naturais e materiais, produz negritude pautada na ideia de território e leva os alunos a refletirem sobre suas próprias condições de vida e o processo de transformação pelo qual passou o espaço e suas formas de viver hoje, como por exemplo, de ter acesso a uma bomba elétrica para puxar água, que antes e por muito tempo se dava de forma manual.

O trabalho do professor em si denotou aspectos importantes defendidos por Libâneo (2003) apoiado na pedagogia crítico-social dos conteúdos. A seleção crítica do conteúdo é orientadora da prática pedagógica do professor e se consolida como a base de produção da educação antirracista, à medida em que leva os alunos a terem contato de forma crítica com as suas realidades.

É importante destacar que Libâneo (2003) não discute as questões étnico-raciais e nem discriminação racial e racismo, além de ser um homem branco. Mas seu esforço em pensar uma

prática pedagógica que tem sua criticidade revelada alicerçada na seleção dos conteúdos a serem trabalhados na sala de aula tornou-se um importante referencial teórico para que eu pudesse, por meio de suas proposições, com adaptações desse viés pedagógico, sustentar minhas reflexões acerca das questões étnico-raciais e fortalecimento da negritude para a promoção da educação antirracista.

Percebi que os professores observados buscaram relacionar o conteúdo de suas aulas com a proposta tecida para a culminância do projeto Semana da Consciência Negra. Isso de certa forma me deixou intrigado, pois, no momento da pesquisa exploratória, questionei os professores da escola, se a mesma desenvolvia alguma estratégia ou eventos continuados para o fortalecimento da negritude. Muitos professores apontaram que esse movimento só acontece no período da consciência negra, como se pode constatar a seguir:

[...] a gente vai acabar voltando pra história anterior né? Porque a gente só ver esse movimento na semana da consciência negra, nas vésperas da consciência negra, então é focado justamente só no dia, é por isso que não tem tanto essa questão da família valorizar, do aluno valorizar, porque não é trabalhado, a gente fala de alguma coisa, lembra de falar quando é tempo da escravidão, quando fala alguma coisa do negro, fala da miscigenação das misturas de raças, mas focar aqui no quilombo ou falar dessa situação não tem não (PROFESSORA DE ENSINO RELIGIOSO, 2019).

A fala da professora de ensino religioso foi referendada ainda por outros professores, como a professora de estudos amazônicos, que destacou que é o evento da consciência negra que foca nos conteúdos da negritude; o professor de matemática enfatizou ser um projeto sob coordenação da professora de história e a coordenadora pedagógica que ressaltou que, de eventos e ações para o fortalecimento da negritude, a escola trabalhou apenas com a consciência negra.

Em contrapartida, a professora de língua inglesa e a professora de história destacaram que, constantemente, a escola trabalha para o fortalecimento da negritude por meio de projetos didáticos disciplinares e interdisciplinares (como é o caso do evento da consciência negra). A professora de história diz que, ao tratar das questões raciais, enfatiza ser uma única raça, a humana, quanto à cor e etnia, temos uma diversidade, mas todos são seres humanos.

As falas em contradição entre professores e coordenação pedagógica revelam a dificuldade da escola em desenvolver um trabalho pedagógico articulado, ações conjuntas que possam ir além das punições mediante situações de discriminação racial praticadas no ambiente escolar, pois intimidar as práticas de discriminação racial no ambiente escolar por meio de punições não significa superar o racismo, significa levar o mesmo a um plano mais simbólico, mais sutil, pouco visível, mas presente na forma de pensar, ser e se comportar dos racistas.

Acredito contudo que o combate à discriminação racial e ao racismo perpassa pelo movimento da educação como prática de libertação da consciência dos sujeitos, pela desconstrução de valores e atitudes historicamente concebida como verdadeira, pois, a partir de um pensamento crítico, os sujeitos passam não apenas a se reconhecer como negros e quilombolas, mas também a reconhecer o outro e também se reconhecer na negritude de outros, desenvolvendo um sentimento de pertença, de irmandade e de resistência coletiva, tal como reivindica o movimento da negritude na atualidade.

Nesse sentido, é nítido o descompasso entre o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores, pois ainda não conseguiram encontrar um ponto de confluência que sirva de partida para que todos possam, por meio de suas práticas pedagógicas, promover o sujeito negro e contribuir para o fortalecimento do movimento da negritude e de superação da discriminação racial e do racismo.

É compreensível todo esse processo que vem sendo produzido pela E. M. E. F. Achilles Ranieri, pois, promover a educação antirracista é um esforço que prescinde de desconstrução e negação de todo um processo formativo pelo qual os professores passaram e requer ainda enxergar possibilidades de intervenção pedagógica com base no movimento da negritude, na valorização da diversidade e questionamento de toda uma construção histórica que a educação eurocêntrica/branca/cristã cimentou. Percebi que a escola se encontra em processo de desconstrução para (re)construção de nossas diretrizes, currículo e práticas pedagógicas e todo esse movimento incentivado pelo projeto da consciência negra.

O projeto da consciência negra, segundo os professores, é o “carro-chefe” dos eventos desenvolvidos na escola, o projeto está em sua V edição, mas devido o rodízio constante de profissionais na gestão e coordenação pedagógica da escola, bem como de professores, dada a interferência político-partidária de professores que conseguem remoção para escolas da sede do município, os trabalhos não têm tido a eficácia esperada e nem tampouco uma continuidade para além da semana em que se desenvolve o projeto.

No ano de 2019, constatei, fundamentado no trabalho desenvolvido pela professora X com mais intensidade e do professor Y, ainda tímido, mas que tem buscado aproximar o olhar dos alunos da realidade de sua comunidade, que tem crescido o movimento impulsionado pelo projeto da consciência negra na escola. É verdade que o professor Y só conseguiu fazer a transposição didática no bimestre próximo ao evento, mas foi possível encontrar sentidos de negritude em sua prática pedagógica. Contudo, verificamos que a prática pedagógica da professora X está orientada mediante a DCNEEQ e que a mesma tem buscado contribuir para

o fortalecimento da negritude e na luta contra o racismo para além da semana da consciência negra, por entender ser essa uma necessidade que nasceu dela mesmo, por já ter sofrido situações de racismo e preconceito por ser mulher negra.

No dia 20/11/2019, a E. M. E. F. Achilles Ranieri realizou o seu V Seminário da Consciência Negra que teve como tema: **No Batuque dos Tambores Ecoa Gritos de Resistência**. O projeto é coordenado pela professora de história. A professora, que tem formação pelo programa PPGEDUC e integra grupos de pesquisa e estudo voltados para relações étnico-raciais, durante o período da pesquisa exploratória disse que realizar o projeto é um grande desafio, pois:

É, tem até uma coisa Fábio que a gente vai de contraponto né? Que é a questão, di, di... a questão da autoafirmação que eu acabei de falar. Muitos não se identificam, muitos não se reconhecem, aí vem a questão do preconceito, a questão da discriminação em relação a cor, mas eu sempre digo pra eles, a raça, ela é só uma, que é a raça humana, é nós somos todos humanos independente de nossa cor, independente do nosso tamanho, do estereótipo criado ali, nós somos todos humanos. Agora assim, o fortalecimento em si, que nós temos aqui no espaço da escola, ele sempre foi trabalhado, ele não foi trabalhado nessa questão do fortalecimento da negritude, porque o Kabenguelê Munanga, ele diz assim, que foi essa paráfrase que você disse aí, mas não é a questão [...] O que nós vamos fazer e que a história fala, a gente não vai resgatar porque não é algo que está esquecido e aí eu vou lá busco como um bombeiro que vai lá e salva, não, nós vamos o quê? Nós vamos reconstituir, através dos trabalhos que eles desenvolvem, através das danças que eles representam, através das poesias, através das redações que eles criam, dos livros que eles têm acesso, dos vídeos, então a gente tenta fazer essa reconstituição e tenta fortalecer sim, tenta fortalecer essa questão da identidade. (PROFESSORA DE HISTÓRIA, 2019).

A fala da professora de história revela que a ideia de negritude que eles pretendem desenvolver baseados nos eventos abarca a ancestralidade. Contudo, eles não se limitam a ela, pois, como destaca a professora, esse movimento desenvolvido por eles, desde 2015, tem buscado fortalecer a identidade dos alunos, pois não pretendem resgatar a cultura primitiva da comunidade e dos negros, como se fosse algo que os sujeitos devem se pretender, mas entende essa retomada às tradições e ancestralidade como fundamento para que os descendentes de quilombolas reconstruam suas identidades.

Os relatos da professora revelam um importante trabalho voltado para negritude desenvolvido na escola e se aproximam do pensar de Gadea (2013) quando percebe que o movimento da negritude vai muito além da questão ancestral, ancora-se na condição de ser negro e em diferentes espaços e condições sociais, no enfrentamento das situações de racismo vividas pelos negros, sejam eles africanos ou não. O que a escola tem que fazer, de acordo com a professora, é buscar fortalecer a identidade negra segundo a realidade vivida na comunidade,

dando destaque para as tradições, jogos, poesias e todas as formas de resistência empreendidas pela comunidade negra, em especial a de Matias.

O tema geral do evento apresentou-se como uma chamada de atenção para toda comunidade escolar da E. M. E. F. Achilles Ranieri, para a importância do samba de cacete e das manifestações e tradições culturais da comunidade de Matias, sendo que a fala de seu João Maria sobre o samba retrata muito bem isso, pois como descreveu-me, o samba de cacete representava um momento de euforia, distração de felicidade dos negros quilombolas depois de duras jornadas de trabalho. A partir desse relato, passei a entender o samba de cacete, implicitamente colocado no tema geral, ao evidenciar os batuques dos tambores como forma e prática peculiar de resistência, de um povo que, mesmo com duras jornadas de trabalho, tem motivos de sobra para sorrir e resistir a todas as formas de inferiorização e exclusão.

O V seminário estava marcado para as 15h, mas iniciou pontualmente as 15:30h. Diferente do que fora acertado na reunião com os pais, poucos foram os membros da comunidade que se fizeram presente no evento, e até professores da escola, estando presente apenas: professora de ensino religioso, professora de estudos amazônicos, professor de matemática e a professora língua inglesa. Todavia, a presença dos alunos foi grande.

A coordenadora do projeto deu início aos trabalhos falando da importância do dia 20 de novembro para todos os negros e aqueles que militam em defesa da igualdade racial. Depois dessa breve fala, a coordenadora do evento convidou a coordenadora pedagógica da escola, um representante da comunidade de Matias, um membro do grupo de Samba de Cacete do Juaba, um representante dos professores, a própria coordenadora e eu, como representante dos grupos que estudam e pesquisam as questões étnico-raciais e negras.

A coordenadora abriu os trabalhos fazendo uma fala sobre os desafios historicamente enfrentados pelos negros, as situações de racismo e discriminação racial, lutas e resistências que foram e tem sido empreendidas no sentido de enfrentar/combater as práticas racistas. Destacou a importância dos movimentos em defesa dos sujeitos negros, da educação como prática transformadora das formas de pensar e se comportar dos seres humanos. Em seguida, a representante da comunidade destacou a importância e magnitude do evento e o tema proposto, mas lamentou o fato de a comunidade não estar presente, pois entendeu que aquele era um momento muito rico de compreensão e reencontro dos sujeitos quilombolas com sua cultura, história e memória.

O integrante do grupo de samba de cacete do Juaba falou da importância do evento e da alegria de estar fazendo-se presente, pois entende que mais movimentos nesse sentido são

necessários para o resgate da memória, da cultura e da história de todos os grupos quilombolas do distrito de Juaba e dos negros de maneira em geral.

A coordenadora pedagógica da escola fez uma fala emocionada, destacando que, embora a cor de sua pele seja “branca”, sua descendência é negra. Entretanto, ao longo dos tempos, sua negritude tem sido negada por seus familiares que, inclusive, praticam racismo e negam suas raízes históricas.

Emocionada, a coordenadora pedagógica disse que sua ida para a E. M. E. F. Achilles Ranieri a fez refletir sobre muitas coisas em suas atitudes e valores que acreditava serem corretos, a ida para a escola ainda mais na função de coordenadora pedagógica possibilitou seu encontro com sua identidade negra e todo movimento da negritude em torno dela.

Em seu desabafo, a coordenadora disse que encontra-se em um processo de desconstrução, de reencontro com sua própria história por muito tempo negada, que tem buscado transferir essa sua metamorfose para sua prática pedagógica, mas que ainda encontra muita dificuldade, por isso está buscando por leituras e formação para oferecer o que puder de melhor à comunidade de Matias.

A fala da coordenadora pedagógica da escola teve repercussão imediata, pois foi possível ver as expressões e as conversas paralelas dos alunos, pois acredito que muitos deles acabaram por se reconhecer ali naquela situação, pois a coordenadora de pele “branca” estava se reconhecendo como negra e eles como negros muitas vezes não se reconhecem como tal, como fora os dois casos de discriminação racial citados ao longo deste estudo.

Em seguida, a coordenadora do evento cedeu-me a fala, agradei o convite para estar ali naquele momento, mais uma vez ressaltar o sentido da realização da minha pesquisa naquele espaço, reforçando a relevância de reconhecer-se e de afirmar-se como negro, como quilombola, bem como da importância da educação no processo de mudança da sociedade para que um dia seja possível ter uma sociedade justa, igualitária e com equidade racial.

Encerrado esse momento de fala da mesa de abertura, a coordenadora do evento declarou abertas as atividades do V Seminário da Consciência Negra da E. M. E. F. Achilles Ranieri. A primeira atividade apresentada foi um jogo musicado, chamado de Amarelinha Africana ou jogo do Minuê, de responsabilidade da professora de ensino religioso.

A professora desenhou no chão a amarelinha e passou as orientações de como o jogo deveria funcionar. Deixou claro que não se tratava de um jogo de competição, mas era uma atividade que deveria ser desenvolvida de maneira coletiva. Sendo assim, o jogo consistia em cantar a canção “Minuê” e passar de maneira ritmada de um quadrado a outro, entrando um

jogador por vez no limite máximo de quatro aos mesmo tempo na amarelinha, repetindo os passos do primeiro, cantando e batendo palmas.

Ao terminar de explicar o jogo, a professora pediu voluntários, mas os alunos que estavam na plateia não se manifestaram. Então, a professora convidou um de seus alunos do 4º ano do ensino fundamental, o professor de matemática e eu para juntos realizarmos o jogo. Completamos a etapa do jogo e a professora pediu outros voluntários e, nesse momento, a representante da comunidade de Matias e três alunos se voluntariaram e realizaram as etapas do jogo junto como a professora. Foi um momento divertido e muito prazeroso para todos que participaram.

A professora, ao encerrar a atividade, explicou que, além da questão da ancestralidade negra, o jogo da amarelinha africana trabalha a coordenação motora, o ritmo, a musicalidade, noções de lateralidade, espaciais e estimula a cooperação e o raciocínio.

Em seguida, a coordenadora do evento assumiu a fala e ressaltou que a consciência negra não é um único dia, é preciso que a consciência negra seja exercitada todos os dias para que nenhum negro seja vítima de discriminação, preconceito e racismo, pois os casos de racismo no país têm levado muitos jovens negros a serem violentados e mortos apenas por serem negros e estarem em lugares e postos que supostamente não poderiam ser seus. Falou que é preciso frear os impactos que o racismo tem causado na sociedade e na vida dos negros e a educação é o caminho mais eficaz para a realização de todo esse processo, pois imprime mudança de comportamento, valores e atitudes à medida em que atua no fortalecimento da negritude, valorização e respeito à diversidade em toda sua pluralidade.

As considerações da coordenadora do evento e professora de história lembraram-me a suas concepções no período de aplicação do DRP/entrevista, ao frisar que fazer transposição didática não é uma das tarefas mais fáceis do professor, pois envolve muitas questões, como: planejamento e conhecimento da realidade e das legislações vigentes. A professora ressaltou que o ensino da história e cultura afro-brasileira tornou-se obrigatório e, por isso mesmo, que de forma tímida e forçosa, tem sido trabalhado nas escolas, e concorda que esse movimento se torna um erro quando se foca na obrigatoriedade²⁵, pois entende que não deveria ser obrigatório, deveria ser uma questão de consciência.

²⁵ Partimos da compreensão de que, ao estabelecer obrigatoriedade quanto à inclusão dos conteúdos, tanto a Lei nº 10.639/03 quanto a LDB nº 9394/96 passaram a se constituir bases legais para que se implemente no sistema educacional brasileiro política curricular nas diferentes modalidades e nos diferentes níveis de ensino que considere a história e a cultura brasileira sobre diferentes dimensões, legitimando como válidos, no âmbito da educação escolar, os conhecimentos sobre africanos e seus descendentes (COSTA, 2013, p. 17).

Assim, para ela, os profissionais deveriam trabalhar as questões étnico-raciais por entenderem que é necessário o enfrentamento ao racismo e à discriminação racial, que é indispensável promover a equidade racial para que de fato as questões dos direitos sejam preservadas e não porque é uma obrigação externa à sua prática pedagógica.

Entendo que a educação, seja ela regular ou quilombola, é uma aliada importante para a superação da discriminação racial e racismo, já que por meio da conscientização, da socialização e valorização da diversidade étnico-racial temos a possibilidade de quebrar o paradigma cultural branco-europeu e criar espaços democráticos de diálogo entre os diferentes grupos étnico-raciais, sem que tenha como ponto de partida a ideia de “melhor ou pior” ou “superior e inferior”.

A última atividade do evento foi referente ao samba de cacete, o líder do grupo do samba de cacete do Juaba contou um pouco da história da dança, da sua relação com a comunidade Matias e todo distrito de Juaba; lamentou o fato de muitos jovens, hoje, não valorizarem mais essa tradição. Além disso, disse que estava muito triste, pois a maior parte dos integrantes do grupo não puderam estar presente, o que impediu que o grupo se apresentasse. Entretanto, Tio Bito, como é conhecido o senhor Benedito, um dos grandes guardiões da cultura e tradição da comunidade quilombola de Matias, mostrou ao público todos os instrumentos utilizados para a realização do batuque (ritmo) para que os integrantes do grupo e da própria comunidade possam dançar. Após as exposições do Tio Bito, as atividades foram encerradas.

Em linhas gerais, posso dizer que a atividade referente à consciência negra na E. M. E. F. Achilles Ranieri deu uma grande contribuição para que fosse possível o fortalecimento dos debates sobre racismo e resistência negra. Além disso, trouxe para o interior da escola uma manifestação cultural que caracteriza a resistência na comunidade quilombola de Matias que é o samba de cacete. Embora a comunidade e os professores da escola não tenham participado de maneira efetiva, ainda assim foi possível ver o interesse e engajamento de quem estava presente. A presença dos alunos foi importante nesse momento, pois eles podem ser multiplicadores de tudo que viram e ouviram. Tratou-se de uma contribuição a mais na luta contra a discriminação racial que ainda faz-se presente na E. M. E. F. Achilles Ranieri, nas sutilezas das atitudes, formas de falar/tratar uns aos outros, pela negação ou tentativa de invisibilizar suas características negras, apontando a do outro como mais acentuado por isso lhe concedendo um lugar inferior.

O movimento em prol da valorização do sujeito negro/quilombola está iniciado, mas precisa ser abraçado por todos: pela gestão, por professores, alunos, comunidade escolar como um todo, bem como pesquisadores e militantes das questões negras das universidades e da própria sociedade civil. Do contrário, ficará apenas no plano do desejo e da teorização, bem como de esforços individuais de professores, mas sem o devido respaldo curricular e pedagógico. A E. M. E. F. Achilles Ranieri deve, de forma coletiva, construir espaços para que as práticas pedagógicas de valorização do sujeito negro e da diversidade cultural e tal possibilidade alinhem-se à construção de um currículo em que estejam pautadas as demandas étnico-raciais e negras e de um Projeto Político Pedagógico em que todos participem e o construam coletivamente, apontando as particularidades da escola e tudo aquilo que caracteriza a identidade dos sujeitos da E. M. E. F. Achilles Ranieri e de Matias.

Os temas propostos para o ano letivo de 2019 “Minha escola, minha identidade” (tema geral), “Raízes Juninas: Cor e Diferença” – “Da diversidade se constrói o amor: A história de uma paixão e a luta contra o racismo” (festa junina) e “No Batuque dos Tambores Ecoa Gritos de Resistência” (Projeto da Consciência Negra) estimulam a reflexão sobre a condição do sujeito negro/quilombola da comunidade Matias e a história e tradição da comunidade. Contudo, tal reflexão deve ser aprofundada e embasada nas leis sobre a educação escolar quilombola e que legitimam a igualdade racial, tanto quanto nas DCNEEQ, que muitos professores que atuam na E. M. E. F. Achilles Ranieri não conhecem e, quando conhecem, a maioria não segue as orientações ali contidas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola está desafiada nestes tempos a ser um espaço democrático, plural e, acima de tudo, produtor de múltiplas identidades. Esse desafio tem levantado inúmeras questões quanto ao trabalho desenvolvido pelos professores na sala de aula, quanto ao currículo que orienta o trabalho docente, quanto aos saberes, histórias e culturas que são ensinados como componente obrigatório na prática escolar. A escola como *lócus* privilegiado para a construção do conhecimento precisa, de maneira urgente, abarcar e socializar todas as experiências e vivências produzidas pelos inúmeros grupos étnico-raciais que estão na base da formação da sociedade brasileira e até mesmo mundial.

Não se trata, contudo, de defender uma proposta utópica em que tudo é perfeito, mas reivindicar e lutar para construir uma escola que vá além do mero atendimento dos diversos seguimentos sociais e étnico-raciais, como fora feito ao longo dos tempos, no qual a diversidade era silenciada em favor da difusão de uma cultura e saberes tomados como verdades inquestionáveis que visavam apenas a reprodução das estruturas sociais vigentes, em que os sujeitos negros e demais etnias se encontravam em condição inferior ao branco europeu.

Por isso, considero que as lutas em prol dos direitos dos negros e quilombolas não começaram e nem terminam hoje. Estas constituem um processo que, necessita constantemente ser trazido à tona, rediscutido, repensado e reelaborado, pois, as práticas racistas vêm passando por um artifício de metamorfose, à medida em que os direitos dos negros vão sendo reivindicados e assegurados. Por muito tempo, na sociedade brasileira, o racismo e a discriminação racial eram evidentes, pois tinham um respaldo pseudocientífico que apontava os negros como inferiores aos brancos. À medida em que essa teoria foi sendo esvaziada e que no âmbito jurídico racismo passou a ser crime, as práticas dessa natureza deixaram de ser evidentes e passaram a ser veladas, ou melhor, passaram a ser uma “brincadeirinha”. Uma brincadeirinha que encontrou solo fértil na falsificada e utópica democracia racial brasileira, que sempre buscou amenizar e negar as práticas racistas, a partir do discurso multiétnico presente na base de formação da sociedade brasileira.

Diante dessas novas demandas e da própria criminalização do racismo, tais práticas deixaram de ser tão visíveis e passaram a ser reveladas como consequência de comportamentos e atitudes mais sutis, quase que imperceptíveis, mas que estão lá e que ainda negam espaço e lugar de destaque aos negros. Tal lugar de destaque que cito não se refere à ascensão social, pois por muito tempo acreditou-se que essa seria a alternativa mais viável para superação do racismo, mas não o foi, pois, pessoas negras bem-sucedidas e conhecidas, a citar: artistas,

pesquisadores, advogados e até mesmo professores têm vivenciado situações de agressão tanto no aspecto moral, psicológico, como também físico por conta da cor de sua pele.

Está cada vez mais evidente que não basta ter posição e condição social para afastar o fantasma do racismo (e mesmo se isso fosse possível não se estenderia a uma outra parte significativa da população que não teve a mesma oportunidade e que ainda viveria em situação de discriminação racial e racismo), pois trata-se de um comportamento enraizado e que foi extensivamente ensinado no Brasil, desde o período colonial, por meio das práticas que subjugavam o negro à condição de sub-humano, até nos dias atuais quando o currículo escolar oficial nega espaço de protagonismo para as etnias inferiorizadas pelos brancos, no nosso caso em particular dos negros. Por essa e muitas outras questões, pondero a discriminação racial e o racismo como algo que vem de nascimento, é ensinável e aprendível, pois é possível encontrar até mesmo pessoas negras (com tom de pele mais clara) discriminando seus iguais, por não se reconhecerem como negros e nem ter no movimento da negritude, o alicerce de sua identidade, fato presenciado na E. M. E. F. Achilles Ranieri.

Sendo algo que se aprende, avalio ainda que o combate à discriminação racial ocorre no meio social a partir de leis e dispositivos legais que tornam crime a violação de direitos (ato punitivo), mas também, e principalmente, na escola, espaço em que se trabalha com a formação da identidade, da consciência, moral e profissional dos sujeitos. No ambiente escolar é possível construir uma nova consciência em consonância à seleção de conteúdos que tenham como pressuposto a valorização da diversidade e a equidade étnico-racial. A escola, nessa proposição, é concebida como um espaço necessário ao processo de socialização e formação dos sujeitos, de produção de suas identidades, não uma identidade esfarrapada como se fez por muito tempo, mas uma identidade e um sentimento de pertença dos sujeitos com o local em que residem e da cultura que partilham e formam sua comunidade.

Nessa perspectiva, a escola é um lugar de trânsito, de trocas, de ensino e aprendizagem que prescindem de uma prática pedagógica para se desenvolver. A prática pedagógica, por sua vez, é um instrumento de intervenção direta na produção de valores, sentidos, atitudes e da identidade dos sujeitos, tanto do sujeito-professor quanto do sujeito-aluno, já que cria possibilidade para o aprendizado e formação de personalidades. Convém frisar que, ao me propor a investigar as práticas pedagógicas dos professores da E. M. E. F. Achilles Ranieri, estabeleci como objetivo geral: Analisar as práticas pedagógicas e os sentidos de negritudes na E. M. E. F. Achilles Ranieri situada na comunidade quilombola do Matias, município de Cameté-PA. Orientado por esse objetivo, constatei que a E. M. E. F. Achilles Ranieri dispõe de

práticas pedagógicas que produzem **negritude** pautadas na **ancestralidade** quando foca no trabalho com a cultura, costumes e relações sociais envolvendo os sujeitos negros quilombolas da comunidade de Matias, tal como o fez a professora X, bem como, pautado no território, quando os alunos são levados a refletir sobre suas formas de vida, a geografia do lugar em que estão situados e as questões econômicas e sociais que atravessam sua vivência diária como verificado na prática pedagógica do professor Y. Mas também possui práticas pedagógicas alienadas/atreladas/limitadas ao currículo oficial em face da dificuldade de promover a transposição didática do trabalho pedagógico em sala de aula.

Constatei que as propostas pedagógicas da escola sempre apresentam temas relacionados aos negros, à comunidade quilombola, mas que também há uma grande dificuldade de os professores traduzirem tais propostas em suas práticas pedagógicas, salvo alguns esforços individualizados de professores que tentam ressoar um sentido de negritude valorativo que conduza os alunos da E. M. E. F. Achilles Ranieri da comunidade quilombola de Matias a sentirem orgulho de ser negros e quilombolas. Contudo, o direcionamento de um trabalho pedagógico na escola voltado para uma pedagogia quilombola ainda é um grande desafio, visto que ainda é possível identificar situações de discriminação racial na escola, seja pelo cabelo encaracolado, seja pela cor da pele, seja também pela necessidade que os sujeitos têm de afastar-se de sua condição de negro em face do pesado estigma que fora construído ao longo dos tempos sobre o corpo e a identidade negra.

É verdade que a escola vem dado passos pequenos, mas significativos para a valorização da identidade negra propondo eventos e rodas de discussão sobre a questão. Todavia, a participação da comunidade e até mesmo dos professores nesses eventos (com exceção da festa junina) ainda é muito tímida e necessita de um direcionamento pedagógico maior, que possa emergir do PPP e do currículo adotado pela escola. A escola tem buscado aproximar a comunidade de seu cotidiano. Porém, ainda há uma série de barreiras condicionadas, especialmente ao tempo disponível que a comunidade (pais e responsáveis) tem para se fazer presente na escola. Por isso, considero necessário a gestão pensar estratégias de como readequar suas atividades para que a comunidade possa participar de maneira massiva, não apenas nos eventos, mas no cotidiano escolar e, principalmente, do processo de tomada de decisão dos rumos que devem ser seguidos pela escola.

A partir do objetivo específico A: Investigar as práticas pedagógicas e os sentidos produzidos por elas na E. M. E. F. Achilles Ranieri, o principal referencial nesse processo de análise foram as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Esse objetivo

específico nos ajudou a responder a seguinte questão norteadora: Quais sentidos de negritude se observa nas práticas pedagógicas dos professores da E. M. E. F. Achilles Ranieri?

Do confronto entre o observável e o que recomendam as diretrizes, percebi que existem práticas pedagógicas que têm produzido sentidos de negritude, alicerçados na ancestralidade e na cultura da comunidade quilombola de Matias que tem impactado, não apenas para mudança de comportamentos e atitudes dos alunos, mas no reconhecimento de suas identidades e desenvolvimento de um sentimento de pertença e solidariedade, como foi possível constatar nas aulas ministradas pela professora X. Contudo, foi passível de percepção que existem práticas pedagógicas, como no caso do professor Y, que ainda não conseguem alinhar os conteúdos trabalhados com as questões negras/quilombolas, contribuindo, dessa forma, apenas para a reprodução dos conteúdos listados pelo currículo oficial, gestado nos centros urbanos e que estão em descompasso com a realidade da E. M. E. F. Achilles Ranieri.

Práticas orientadas para a reprodução de currículo um currículo conservador e eurocêntrico tem grandes possibilidades de promover a formação de sujeitos passivos, alienados e acrílicos, que não se reconhecem como negros, quilombolas, como excluídos, mas que veem na escola e nos professores unicamente, a possibilidade de melhorar sua condição de vida. Isso faz com que os alunos apresentem comportamentos classificados pelos professores como respeito e obediência, termos registrados na aplicação do DRP/entrevista quando os professores justificaram porque gostavam de trabalhar na escola. Esse respeito, do meu ponto de vista, pode ser visto como condicionamento, os alunos apresentam esse comportamento dócil por estarem ao longo dos anos expostos a um currículo e conteúdos em que não se reconhecem e se percebem, de modo que o professor é o ponto que os liga ao conhecimento, aquilo que a sociedade lhes apresenta como necessário à sua formação.

A dificuldade dos professores em promover a transposição didática inserindo a diversidade e singularidade do contexto quilombola no qual estão inseridos os alunos relaciona-se à ausência de referenciais teóricos que elucidem e fortaleçam a negritude e o movimento negro, bem como a formação voltada para as relações étnico-raciais e desconhecimento das legislações que buscam promover a equidade racial e enfrentamento ao racismo na educação, a citar Lei 10.639/03, DCNEEQ (Resolução N° 08 de 2012).

No período de aplicação do DRP/entrevista, metade (04) dos entrevistados disse não conhecer o documento. Dentre eles, estava o professor Y, dos professores que disseram conhecer o documento, somente dois, dentre os quais está a professora X, disseram conhecer profundamente e trabalhar de acordo com o que é orientado no documento.

O quadro supracitado revela que ainda são poucos os profissionais da E. M. E. F. Achilles Ranieri que desenvolvem um trabalho pautado no fortalecimento da negritude e na valorização da história e da memória como o estabelecido nas DCNEEQ, mas que a escola vem passando por um processo de mudanças quanto às propostas pedagógicas anuais, haja vista que o PPP da escola encontra-se em processo de construção. Tais mudanças estão sendo produzidas a partir de ações e eventos que pautam em seus temas a questão negra e quilombola e tem chamado professores, aluno e a comunidade como um todo a refletir sobre as práticas racistas que ainda transitam pela escola, expressadas pela não autoafirmação e reconhecimento como negros e quilombolas.

É importante destacar que conhecer a DCNEEQ é fundamental para de fato promover a educação escolar quilombola, já que o não conhecimento não impede que os professores desenvolvam práticas pedagógicas que contribuam para a equidade racial e valorização dos negros, mas dificulta em muitos âmbitos a organização curricular e elaboração do PPP com efetiva participação da comunidade e partir da realidade dela, que de fato é o que tem acontecido na E. M. E. F. Achilles Ranieri, no qual as práticas pedagógicas voltadas para a promoção do sujeito negro a partir do fortalecimento da negritude ainda são poucas, mas expressam-se como resistência e têm contribuído para que novas possibilidades sejam criadas para a educação dos negros na comunidade Matias.

O objetivo específico B: Analisar os conteúdos que pautam as práticas pedagógicas para negritude na escola quilombola da comunidade de Matias ajudou-me a responder a seguinte questão norteadora: Quais conteúdos pautam as práticas pedagógicas para negritude na escola?

Foi possível perceber na fala dos entrevistados, de forma direta ou nas entrelinhas, que os conteúdos que orientam a prática pedagógica dos professores emergem do currículo oficial/tradicional que tem como ênfase o vencimento do conteúdo destinado a cada série/ano, o que acaba por deixar as questões ligadas à negritude e ao racismo para serem discutidas com maior ênfase na culminância do Projeto da Consciência Negra, realizado na escola todo dia 20 de novembro. Nesse sentido, foi possível perceber que muitos alunos ainda não têm esclarecida a importância de assumir-se e identificar-se como negro, muitas vezes relutando e assumindo para si uma identidade étnico-racial que não lhe pertence, mas que por anos lhe foi ensinada como formas de superar suas mazelas com base na cultura escolar. Contudo, não se pode negar o esforço que vem sendo empreendido por professores da escola, como por exemplo, a professora X, que mesmo adotando os conteúdos do currículo oficial da SEMED-Cametá,

consegue fazer a transposição didática, relacionando tal conteúdo com a realidade de seus alunos, da comunidade e de seus antepassados, como por exemplo, no desenvolvimento da atividade com o conteúdo “Family”, no qual a professora e os alunos construíram a árvore genealógica de suas famílias e que deixou claro que todos têm uma origem comum, que é ser descendentes de negros.

Ser reconhecido como negro na E. M. E. F. Achilles Ranieri ainda tem sido um tormento para muitos alunos que ainda não conseguem assumir sua negritude, que desviam dessa condição praticando até mesmo, muitas vezes, racismos para com seus pares. Entretanto, a escola e seus profissionais têm buscado promover situações, eventos e debates em que o negro seja visto por um olhar valorativo, de aceitação de si e de sua condição de ser negro, pois somente por esse viés será possível superar o racismo no ambiente escolar e na própria comunidade de Matias.

O objetivo específico C: Analisar as relações e as estratégias de práticas pedagógicas que promovam a equidade social no contexto escolar quilombola, possibilitou que fosse respondida a seguinte questão norteadora: Quais mecanismos buscam-se para dar conta das necessidades dos alunos e alunas em sua grande maioria negros e quilombolas do Matias para que desenvolva-se uma educação com equidade social?, Percebi, para esse fim, que as principais estratégias adotadas pelos professores que visem promover igualdade entre os alunos no ambiente escolar quilombola resultam no trabalho com eventos, em que é possível envolver todos os alunos e a própria comunidade escolar. Além disso, há professores que desenvolvem projetos que buscam, por meio da pesquisa, mostrar aos alunos e suas famílias suas origens, cultura, formas de vida, lutas e resistências historicamente empreendidas ao longo do tempo. Nesse processo de retomada à ancestralidade, como defende Munanga (1988), são discutidos comportamentos, costumes, valores, identidade, pertencimento, negritude e, como a educação é um processo, as transformações oriundas das práticas empreendidas vão sendo gestadas e se difundindo. Entretanto, como mostrou o DRP/entrevista, a maior parte dos professores não desenvolvem projetos voltados para a questão étnico racial e negritude, mas alegaram estar pensando e estruturando projetos de temática semelhante para o ano letivo seguinte.

A proposta da escola para o ano de 2019 significou uma chamada de atenção para todos os profissionais, alunos e comunidade de que a questão étnico-racial e negra precisa ser discutida em todos os espaços da escola e os eventos do ano em questão, embora com dificuldade de desenvolvimento dos temas proposto, instigou, provocou todos os sujeitos a repensarem suas práticas pedagógicas tendo como ponto de partida a própria comunidade

quilombola de Matias e os sujeitos que nela vivem. Atender o chamado que vem sendo feito pela gestão da escola e pela professora de história, coordenadora do projeto da consciência negra, requer, dos demais professores, leituras e estudo das questões negras e quilombolas, acrescido de conhecimento sobre as DCNEEQ, já que é o documento que legaliza e regimenta a educação escolar quilombola.

Uma das formas de aproximar os demais professores dessas leituras é promovendo encontros formativos continuados na própria escola, em momentos pedagógicos, na hora atividade, na qual os professores que já desenvolvem uma prática pedagógica voltada para a escola quilombola podem ajudar a conduzir esse processo falando de suas experiências, das dificuldades enfrentadas e dos resultados que estão alcançando. Essa troca de experiências entre professores, gestão e coordenação pedagógica seria o embasamento necessário para a construção do PPP e do currículo escolar quilombola da E. M. E. F. de Matias.

Para que a educação escolar quilombola seja uma realidade na E. M. E. F. de Matias, é preciso que os professores, a coordenação, a gestão e a comunidade escolar como um todo deixem de lado questões pessoais e individuais, buscando de maneira articulada desenvolver um trabalho pedagógico coletivo e continuado no qual todos devem estar engajados, representados e se sentindo como parte de um projeto maior e coletivo, que é a formação dos sujeitos quilombolas de Matias. É importante que as pessoas, de modo geral, no ambiente da escola, compreendam que, para lutar contra o racismo e inferiorização dos sujeitos negros, não é necessário ser negro, basta apenas reconhecer que os seres humanos são formados por uma diversidade e por inúmeras particularidades em termos físicos, de cor/raça/etnia, cultura, sexo, religiões e credos.

De tudo que ouvi, vi, senti e vivi, noto que ainda existem muitas dificuldades e um longo caminho para que os profissionais (na coletividade) da E. M. E. F. Achilles Ranieri possam desenvolver uma prática pedagógica verdadeiramente quilombola que promova a valorização do sujeito negro e sua negritude. Contudo, foi possível perceber ao longo de nossa pesquisa, que as atividades propostas no ano de 2019 na escola reacenderam a chama e despertaram o interesse dos professores em se engajar na discussão sobre a possibilidade de construção de uma escola que atenda de fato às necessidades formativas dos sujeitos da comunidade quilombola de Matias. Isso faz-se necessário pela razão do município de Cametá por meio da SEMED-Cametá não desenvolver nenhuma política e nem plano continuado de formação que destaque a importância das escolas quilombolas e assegure o direito dessas

instituições oferecerem ensino de qualidade e diferenciado às comunidades quilombolas de Cametá.

A partir da aprovação da BNCC, ficou visível que a SEMED-Cametá tem se preocupado de maneira extensiva em implementar essa base, sem conceber as legislações que asseguram ensino diferenciado para as comunidades indígenas e negras, pois entendem que estas estão respaldadas no discurso da composição curricular do ensino de 60% base nacional comum e 40% diversificada que deve ser construída no âmbito das secretarias de educação e escolas. Contudo, do meu ponto de vista essa reforma na educação proposta pela BNCC se apresenta como uma tentativa de mascarar a realidade e silenciar os esforços educacionais que vêm sendo empreendidos no sentido de promover uma educação para as relações étnico-raciais e valorativas dos sujeitos negros, pois em Cametá a própria SEMED encarregou-se de elaborar 20% da parte diversificada do currículo que seria de responsabilidade das escolas. Esse engessamento do currículo acaba por torna-lo 80% base comum a todas as escolas do município de Cametá, independente do espaço em que se situe e apenas 20% de base diversificada, o que contraria a própria lei que instituiu a BNCC e não dando espaço para que os professores construam uma proposta curricular e pedagógica que seja a identidade de suas escolas.

Diante do cenário descrito, o momento que deve ser empreendido pelas escolas quilombolas, em especial à E. M. E. F. Achilles Ranieri, é de resistência e de defesa de uma educação que prima pelo desenvolvimento de uma concepção valorativa dos sujeitos negros, que esteja embasada na negritude como retorno à ancestralidade e como trincheiras plurais, resistência, luta e descolonização dos espaços que ainda insistem negar o protagonismo dos sujeitos negros. Assim, construir o PPP da escola, estruturar um currículo pautado na diversidade e na negritude e trabalhar as questões ligadas à ancestralidade e território no contexto da E. M. E. F. Achilles Ranieri é o grande desafio que os professores e profissionais precisam enfrentar e vencer para, de fato, desenvolver-se uma educação quilombola na comunidade de Matias.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Terras de preto no Maranhão**: quebrando o mito do isolamento. São Luís: SMDH: CCN-MA: PVN, 2002. (Coleção Negra Cosme, v.3.).

ALVES, Daiane de Lourdes. A importância do reforço escolar. **Revista Farol**, Faculdade Rolim de Moura - RO, v. 6, n. 6, p. 29-37, jan./2018.

ANTUNES, Bruno. **Poço Redondo**: 23 escolas sem autorização. Infonet, 2010. Disponível em: <<https://infonet.com.br/noticias/educacao/poco-redondo-23-escolas-sem-autorizacao/>>. Acesso em: 17/09/2019.

BANKS, James A. Reformando escolas para implementar igualdade para diferentes grupos raciais e étnicos. In: OLIVEIRA, Iolanda; SISS, Ahyas (orgs.) **Cadernos PENESB n° 7**. Niterói: EdUFF, 2006, p.15-42.

BANTON, Michael. **A idéia de raça**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BELEI, Renata Aparecida. **O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa**. Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [30]: 187 - 199, janeiro/junho 2008.

BENTO, Maria Aparecida Silva. “Branqueamento e branquitude no Brasil”. In: Carone e M. A. S. Bento (orgs.), **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil, Petrópolis, Vozes, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 46ª Ed: São Paulo: Brasiliense, 2005.

BRASIL. **Constituição (1988)**. **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado **Federal**: Centro Gráfico, 1988.

_____. **Lei 11.645/08** de 10 de Março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 2008.

_____. **Lei 10.639/2003**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 2003.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília: SECAD, 2004.

_____. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília, 2000.

_____. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Junho, 2009.

_____. Ministério da Educação: Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução Nº 8, de 20 de Novembro de 2012. CNE/CEB nº 16/2012.

CHEVALLARD, Yves. **A transposição didática: do conhecimento sábio ao conhecimento ensinado**. Traduzida por Cláudia Gilman. Editora Aique: Buenos Aires. 1991.

COSTA, Cândida Soares da. Lei Nº 10.639/2003: dez anos de implementação do currículo de educação das relações étnico-raciais. **Revista: Momento: Diálogos em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação**; ISSN 0102-2717, v. 22, n. 1, p. 17-34, jan./jun. 2013.

DOMINGUES, Petrônio José. Movimento da negritude: uma breve reconstrução histórica. **Mediações – Revista de Ciências Sociais**, Londrina, v. 10, n.1, p. 25-40, jan.-jun. 2005.

DOMINGUES, Petrônio; GOMES, Flávio. Histórias dos quilombos e memórias dos quilombos no Brasil: Revisitando um diálogo ausente na Lei 10.639/2003. **Revista da ABPN**, v. 5, n. 11, jul.– out. p. 05-28, 2013

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**; tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FUNES, Eurípedes A. Nasci nas matas, nunca tive senhor. História e memória dos mocambos do baixo Amazonas. In: REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos. **Liberdade por um fio**. História dos quilombos do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

GADEA, Carlos A. **Negritude e Pós-Africanidade**: Crítica das relações raciais contemporâneas. Porto Alegre; Sulina, 2013. 134p.

GERHARD, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (Org). **Métodos de pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GONÇALVES, G. B. B. Nucleação das escolas rurais. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, F.M.F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

GONÇALVES, L. R. D. Educação para as relações étnico-raciais e o combate ao racismo: imagens de livros didáticos. **Revista Política e Trabalho**, João Pessoa, nº 44, 2016.

GOODE, William J.; HATT, Paul K. **Métodos em pesquisa social**. São Paulo: Nacional, 1975.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e Anti-Racismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. Preconceito de cor e racismo no Brasil. **Rev. Antropol.**, vol.47, n. 1 São Paulo, 2004.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdade social no Brasil**. Tradução de Patrick Burglin: Prefácio de Fernando Henrique Cardoso. 2. ed. – Belo Horizonte: Editora; UFMG: Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

JESUS, Camila Moreira de. **Branquitude x Branquidade**: Uma análise conceitual do ser branco. III EBE CULT; III Encontro Baiano de Estudos em Cultura, 2012. Disponível em: <

<https://www3.ufrb.edu.br/ebecult/wp-content/uploads/2012/05/Branquitude-x-branquidade-uma-ana-%C3%83%C3%85lise-conceitual-do-ser-branco-.pdf>>. Acessado em 11/09/2020 às 23h: 49min.

LARCHERT, Jeanes Martins. Epistemologia da resistência quilombola em diálogo com o currículo escolar. *In*: 36ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. **Anais**. 29 de setembro a 02 de outubro de 2013.

LEAL, Elisabeth Juchem Machado. **Produção acadêmico-científica** [recurso eletrônico]: a pesquisa e o ensaio/Universidade do Vale do Itajaí. – Itajaí: [Universidade do Vale do Itajaí], 2011.

LIBÂNEO, J. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. *In* **Democratização da Escola Pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 20ª. ed.; São Paulo: Loyola, 2003.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 1999.

MAROUN, Kalyla; ARRUTI, Jose Mauricio Paiva Andion. A resignificação do jongo e sua relação com a educação em duas comunidades quilombolas do Rio de Janeiro: Bracuhy e Campinho da Independência. *In*: 33ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. **Anais**. 2010.

MAROUN, Kalyla; OLIVEIRA, Suely Noronha de; CARVALHO, Edileia. **Educação escolar quilombola**: diálogos e interfaces entre experiências locais e a institucionalização de uma nova modalidade de educação no Brasil”. *In*: 36ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. **Anais**. 29 de setembro a 02 de outubro, Goiânia- GO, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Ciência Técnica e Arte*: O desafio da pesquisa social. *In*: DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. (org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. Dilemas do reconhecimento: a escola quilombola que vi de perto. **Revista da ABPN**, v. 8, n. 18, nov./2015 – fev./2016., p.68-89, 2016.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: Usos e sentidos. – 2. ed. – São Paulo: Editora Ática, 1988.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa Social**. 23.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

NUCCI, Guilherme de Souza. **Leis Penais e Processuais Penais Comentadas**. 3 ed. São Paulo: RT, 2008.

OLIVEIRA, Iolanda de. Relações raciais e educação: a formação continuada de docentes da escola básica - evidenciando alguns fatores relacionados às políticas estabelecidas. **Série- Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**: Campo Grande-MS, n. 31, p. 85-101, jan./jun. 2011.

OLIVEIRA, Iolanda de.; SACRAMENTO, Mônica Pereira do. Raça, currículo e práxis pedagógica: relações raciais e educação: o diálogo teoria/prática na formação dos profissionais do magistério. **Cadernos PENSB**, v. 1, 2010, p. 209-289.

OSTI, Andréia. Projeto Reforço Escolar: Representações sobre o processo de alfabetização. **Revista de Educação**, v. 12, n.º. 14, 2009.

PINHO, Vilma Aparecida de. **Relações Raciais no Cotidiano Escolar: Percepções de Professores de Educação Física sobre Alunos Negros**. Cuiabá: UFMT/IE, 2004. (Dissertação de Mestrado).

PINTO, Fábio Coelho. **Os desafios da coordenação pedagógica**: uma análise ao trabalho pedagógico da E. M. E. F. Santa Terezinha no Município de Cametá-Pará. Cemetá: UFPA, 2012 (Monografia de especialização).

PINTO, Regina Pahim. **Educação do Negro**: Uma revisão da bibliografia. Cad. Pesq., São Paulo (62): 3-34, agosto de 1987.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales; Buenos Aires, 2005.

REIS, João José; SILVA, Eduardo. **Negociação e conflito**: A resistência negra no Brasil escravista. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ROCHA, Max Silva da; SILVA, José Bezerra da. Reflexões sobre educação escolar quilombola. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, São Paulo, v.34, n.68, p.79-91, 2016.

SAVAZZONI, Simone de Alcântara. Preconceito, Racismo e Discriminação. **Revista do Curso de Direito da Faculdade de Humanidades e Direito**, v. 12, n. 12, 2015.

SEYFERTH, Giralda. O beneplácito da desigualdade: breve digressão sobre racismo. In: **Racismo no Brasil**. São Paulo: Petrópolis; ABONG, 2002.

TODOROV, Tzvetan. **Nós e os outros**: A reflexão francesa [...] Trad. Sergio Goes de Paula. 194 pp. Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, 1993.

TRIVINOS, A. W. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 1998. p.11-35.

WEDDEBURN, M. C. Novas bases para o ensino da história da África no Brasil. In **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal no.10.639/03. Brasília: Edições MEC/B1D/UNESCO, 2005.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ANEXO

TERMO DE CONSENTIMENTO DA INSTITUIÇÃO

E.M. E.F. Achilles Ranieri
Inep: 15072134
Dist. de Juuba-Cametá-PA
Km-18-Matias

E.M. E.F. Achilles Ranieri
Inep: 15072134
Dist. de Juuba-Cametá-PA
Km-18-Matias

Pelo presente termo e na qualidade de responsável por esta instituição (EMEF Achilles Ranieri), declaro que aceito a realização do projeto de pesquisa intitulado: "PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E OS SENTIDOS DE NEGRITUDE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA DA EMEF ACHILLES RANIERI NA COMUNIDADE MATIAS NO MUNICÍPIO DE CAMETÁ-PA" pelo mestrando FÁBIO COELHO PINTO do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura da Universidade Federal do Pará (UFPA/Cametá), sob orientação da Professora Dr.^a VILMA APARECIDA DE PINHO.

CAMETÁ, 30 DE ABRIL DE 2019



Assinatura do Responsável pela Instituição

Cláudio de Jesus Chacchar
DIRETOR
Port. N.º 23/2019