

Universidade do Estado do Pará  
Centro de Ciências Sociais e Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação



Adamor Quaresma Gonçalves

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E EDUCAÇÃO  
QUILOMBOLA: UMA IMERSÃO NA COMUNIDADE  
ITABOCA EM INHANGAPI/PARÁ**



Belém- PA  
2022

Adamor Quaresma Gonçalves

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E EDUCAÇÃO QUILOMBOLA:  
UMA IMERSÃO NA COMUNIDADE  
ITABOCA EM INHANGAPI/PARÁ**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, como premissa para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marta Genú Soares

Coorientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Priscila Gomes Dornelles

Belém- PA  
2022

**Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)**  
**Biblioteca do CCSE/UEPA, Belém - PA**

---

Gonçalves, Adamor Quaresma

Práticas pedagógicas e educação quilombola: uma imersão na comunidade Itaboca em Inhangapi/Pará / Adamor Quaresma Gonçalves; orientadora; Marta Genú Soares; Coorientação: Priscila Gomes Dornelles, 2022.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2022.

1.Negros-Educação-Pará.2.Quilombolas-Inhangapi-PA.3.Prática de ensino.4.Educação quilombola. I.Soares, Marta Genú (orient.). II. Dornelles, Priscila Gomes (coorient.). III. Título.

CDD. 23° ed. 371.82098115

---

Elaborada por Regina Coeli A. Ribeiro – CRB-2/739

Às comunidades quilombolas do território brasileiro que, mesmo diante de tantas adversidades, têm resistido ao processo de subalternização e negação, mostrando-se presente através de suas organizações sociais, que denunciam e combatem as estruturas de poder gestadas pela classe hegemônica, processo de insurgência que fortalece e une os sujeitos quilombolas em suas lutas por seus direitos sociais e dignidade humana.

## GRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por me conceder a graça de realizar esse sonho, fortalecendo-me nos momentos de dificuldades e cansaço, no decorrer dessa jornada científica.

Aos meus pais, que mesmo com muitas dificuldades possibilitaram-me a oportunidade de ingressar na vida acadêmica, meus eternos agradecimentos!

À minha esposa que me acompanhou incansavelmente nesta caminhada, apoiando-me nos momentos difíceis sempre disposta a me escutar e incentivar. Minha fiel escudeira na tarefa de revisão e correção textual. Obrigado, por fazer parte desse momento muito importante da minha vida.

Aos professores atuantes, na escola da comunidade, que se disponibilizaram a participar deste estudo, meus sinceros agradecimentos.

Também agradeço, imensamente, aos moradores da comunidade que colaboraram para a realização dessa pesquisa.

Não poderia deixar de externalizar os meus sinceros agradecimentos à Professora Dr<sup>a</sup> Marta Genú Soares, por acreditar na minha proposta de pesquisa, e de forma muito competente acompanhar essa trajetória científica, meu eterno reconhecimento.

À minha coorientadora Dr<sup>a</sup> Priscila Gomes Dornelles que muito agregou para constituição dessa pesquisa científica.

Aos professores/as do PPGED que muito contribuíram com a minha formação tanto profissional quanto pessoal. Muito grato!

Aos companheiros e companheiras da turma de mestrado, que contribuíram com o processo de organização dos materiais on-line, e as informações deliberadas pelo colegiado.

A todos que diretamente e indiretamente somaram para a conclusão deste estudo.

Obrigado, meu Deus!

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>8</b>
<b>SEÇÃO I – UM DIÁLOGO EPISTEMOLÓGICO A PARTIR DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA</b> .....	<b>26</b>
1.1 UMA ANÁLISE SOBRE O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO.....	28
1.2 UM ENFOQUE SOBRE O PLANO DE AÇÃO DA ESCOLA.....	49
<b>SEÇÃO II – A ESCOLA E A COMUNIDADE: SABERES CULTURAIS E CONHECIMENTOS ESCOLAR</b> .....	<b>58</b>
2.1 EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: UMA LUTA HISTÓRICA.....	58
2.2 COLONIALIDADE DO PODER, UM LEGADO DA COLONIZAÇÃO.....	76
2.3 AS NARRATIVAS DOS QUILOMBOLAS: FAZERES E SABERES DA COMUNIDADE DO ITABOCA.....	94
<b>SEÇÃO III – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO COTIDIANO ESCOLAR</b> .....	<b>116</b>
3.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM FOCO.....	116
3.2 ENTREVISTA DOCENTE.....	130
<b>CONCLUSÃO</b> .....	<b>150</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>153</b>
<b>APÊNDICE</b> .....	<b>158</b>

## RESUMO

Esta pesquisa tem como contexto de estudo a Escola Antonio Fausto da Trindade, localizada na Comunidade Quilombola Santo Antônio-Pará. Caracteriza como as práticas pedagógicas acionam os saberes dos sujeitos quilombolas e se elas vêm contribuindo para a organização e autoafirmação sociocultural da comunidade. A pesquisa se organiza a partir de uma abordagem qualitativa, com foco no método histórico crítico. Os sujeitos da pesquisa são seis (06) professores e sete (07) sujeitos moradores da comunidade. Como suporte metodológico, utiliza a entrevista semiestruturada, conversas informais, visita domiciliar, análise de documentos pedagógicos (o Projeto Político Pedagógico da escola, o Plano de Ensino, o Caderno de Atividades, as Diretrizes Curriculares e a Legislação Étnico-racial). Como aporte teórico utiliza fundamentalmente Arroyo (2012), Candau (2008; 2009; 2012), Flick (2009), Freire (1974; 1983; 1987; 2013), Lopes (1987); Munanga (2006; 2015), Quijano (2005), Rezende (2011), Santos (2006; 2010). O texto está dividido da seguinte forma: introdução, seção I, seção II e seção III. Na introdução, apresenta o problema, objeto, objetivos e metodologia da pesquisa, já na seção I, analisa-se o Projeto Político Pedagógico da escola, e dialoga com a realidade sociocultural da comunidade quilombola, a partir de um diálogo epistemológico. A seção II aponta se existem atividades pedagógicas fundamentadas nos saberes socioculturais da comunidade quilombola, na seção III, analisa como estão caracterizadas as práticas pedagógicas da escola. Como resultado alcançado identifica que as práticas pedagógicas não vêm contemplando os saberes da comunidade quilombola, visto que não dialogam com elementos pedagógicos da educação quilombola. A conclusão indica que as práticas pedagógicas da escola Antônio Fausto da Trindade não têm acionado de maneira significativa os saberes dos educandos da comunidade quilombola, por meio da aplicação dos conteúdos.

**Palavras-chave:** Educação Quilombola. Saberes Quilombolas. Práticas pedagógicas.

## ABSTRACT

This research has its study context the Antonio Fausto da Trindade School, located in the Quilombola Community Santo Antônio-Pará. It characterizes how pedagogical practices trigger the knowledge of quilombola subjects and whether they have contributed to the organization and sociocultural self-affirmation of the community. The research was organized from a qualitative approach, focusing on the Critical History method. The research subjects are 06 (six) teachers and 07 (seven) subjects who live in the community. As methodological support, it uses semi-structured interviews, informal conversations, home visits, analysis of pedagogical documents (the School's Political Pedagogical Project, the Teaching Plan, the Activity Book, the Curricular Guidelines and the Ethnic-Racial Legislation). As a theoretical contribution, it basically uses Arroyo (2012), Candau (2008; 2009; 2012), Flick (2009), Freire (1974; 1983; 1987; 2013), Lopes (1987); Munanga (2006; 2015), Quijano (2005), Rezende (2011), Santos (2006; 2010). The text is divided as follows: introduction, section I, section II and section III. In the introduction, it presents the problem, object, objectives and methodology of the research, in section I, the Political Pedagogical Project of the school is analyzed, and dialogues with the sociocultural reality of the quilombola community, based on an epistemological dialogue. Section II points out if there are pedagogical activities based on the sociocultural knowledge of the quilombola community, in section III, it analyzes how the pedagogical practices of the school are characterized. As a result, it observes that the pedagogical practices have not been contemplating the knowledge of the quilombola community, since they do not dialogue with pedagogical elements of quilombola education. The conclusion indicates that the pedagogical practices of the Antônio Fausto da Trindade school have not significantly activated the knowledge of the students of the quilombola community, through the application of the contents.

**Keywords:** Quilombola education. Quilombola knowledge. Pedagogical practices.

## INTRODUÇÃO

O interesse pela investigação das práticas pedagógicas da Comunidade Quilombola Itaboca, na escola Antônio Fausto da Trindade, no Município de Inhangapi-PA, decorreu em virtude da minha prática docente, na qual recebi alguns alunos oriundos dessa Comunidade Quilombola, que apresentavam pouco conhecimento referente à história e à cultura de seus antepassados, constatação essa que se fez presente no decorrer das aulas. Outro determinante para a escolha da temática se sucedeu porque os bisavôs maternos da minha esposa foram escravizados e seus descendentes conviveram, e muitos ainda mantêm uma certa proximidade com a Comunidade em questão. Essa relação pessoal também evidenciou que a Comunidade apresenta um certo desconhecimento sobre a importância de: a) afirmar a sua ancestralidade e identidade quilombola como modo de romper com o silenciamento moderno colonial e racista sobre esses povos e seu legado; b) preservar a sua cultura e história como remanescentes quilombolas.

Portanto, compreender como o processo educativo na Comunidade acontece é de grande relevância para o encaminhamento do meu fazer pedagógico. É importante, também, compreender quais fatores estão contribuindo para essa posição histórico-cultural da Comunidade investigada, no que tange à preservação e a valorização da história dos seus ancestrais. Situação essa que me trouxe o questionamento sobre o que a escola daquela Comunidade vem fazendo por meio de suas práticas pedagógicas para fortalecer e preservar a história e a cultura afrodescendente da Comunidade.

Sendo assim, este estudo tem como proposta compreender os vieses das práticas pedagógicas da escola em questão, objetivando entender como o contexto sociocultural dos educandos é considerado, respeitando esses sujeitos históricos que têm suas identidades marcadas pela negação dos direitos básicos no decorrer da história brasileira.

Aciono essa perspectiva de ênfase na educação, pois, compreendo que as práticas educativas podem ser um meio de instrumentalização e organização da comunidade, no sentido de possibilitar a emancipação cidadã para um melhor engajamento político quanto as lutas sociais e viabilizar melhores condições sociais para o exercício pleno da cidadania no processo de efetivação dos direitos democráticos.

Dessa forma, investigamos como as práticas pedagógicas dispensam tratamento para os alunos, como parte de um grupo social, na aplicabilidade do processo metodológico, para averiguar se estão sendo um instrumento de reprodução social ou estão viabilizando a organização de lutas emancipatórias.

Vale ressaltar que toda transformação social perpassa pelo reconhecimento de sua identidade como parte de um coletivo social, e o processo de ensino aprendizagem deve possibilitar esse empoderamento aos sujeitos coletivos. Deste modo, essa pesquisa tem relevância para a escola em questão e para a Comunidade da qual ela faz parte, visto que evidenciará as práticas pedagógicas e sua implicação na vida dos mesmos. Assim sendo, os professores terão a oportunidade de refletir, ao longo da pesquisa e à luz dos resultados da pesquisa, se suas práticas estão proporcionando uma educação libertadora. Caso contrário, poderão repensar suas abordagens teórico-metodológicas no sentido de repararem possíveis equívocos.

É relevante sinalizar que ainda não foi realizado um estudo na comunidade Quilombola do Itaboca, com enfoque nas práticas pedagógicas da escola Antônio Fausto da Trindade, na perspectiva de compreender como essas práticas acionam os saberes da comunidade e se têm contribuído para fortalecer o empoderamento sociocultural e histórico dos sujeitos.

Ao pesquisar sobre estudos realizados na Escola Antônio Fausto da Trindade, encontramos no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA (PPGED/UFPA) duas dissertações desenvolvidas na Comunidade Itaboca, com temáticas direcionadas à comunidade quilombola, ambas estão voltadas para o estudo da juventude quilombola. Uma construída por Pereira (2014), intitulada Juventude do Campo e Quilombola: Educação e identidade cultural na Comunidade Quilombola de Itaboca - Inhangapi – PA; e a outra por Santos (2018), denominada Juventudes Quilombolas: memória, resistência e construção de identidades, as duas foram encontradas em levantamento feito no período de 2013 a 2018 no site do PPGED/UFPA.

Nesse contexto, a primeira dissertação, Juventude do Campo e Quilombola: Educação e identidade cultural na Comunidade Quilombola de Itaboca - Inhangapi – PA, teve como tema central de pesquisa, “analisar a relação entre educação e identidade cultural de jovens”. A segunda, Juventudes Quilombolas: memória, resistência e construção de identidades, apresenta como objetivo enfatizar os

processos de construção de identidades desenvolvidos pelos(as) jovens quilombolas em suas relações, tanto no contexto interno da comunidade quanto no contexto externo à comunidade.

Dessa forma, evidencia-se que os estudos em questão não tiveram a mesma pretensão que a nossa investigação se propõe a desenvolver, que é a de buscar compreender se as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola dialogam com os saberes da comunidade Santo Antônio.

Ao fazer o levantamento do tema investigado, no período de 2005 a 2019, nos arquivos das dissertações produzidas no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED/UEPA, constatou-se que, mesmo havendo produções sobre temáticas quilombolas, ainda não se realizou investigação com a temática de estudo tratado nessa investigação e, reconhecendo que o contexto amazônico tem sido contextualizado no PPGED/UEPA como responsabilidade socioeducacional e compromisso com a melhoria das condições de vida dos amazônidas, pesquisar os povos de assentamentos e comunidades quilombolas é assumir a coparticipação da vida na Amazônia.

As produções encontradas no banco de dados do PPGED/UEPA, consistem em nove dissertações entre 2005 e 2019.

Das dissertações elencadas evidenciamos duas, as quais estão voltadas à temática da educação escolar quilombola: Educação Escolar e construção identitária na comunidade quilombola de Abacatal – PA (PAVAO, 2010) e Educação e cultura na escola da Comunidade Quilombola de São Benedito do Vizeu (OLIVEIRA, 2017). Na primeira, o estudo é realizado na comunidade quilombola de Abacatal, localizada no município de Ananindeua. A investigação teve como propósito analisar a educação escolar na comunidade, objetivando compreender se e como está viabilizando a construção identitária dos moradores da comunidade, bem como as perspectivas dos moradores em relação à escola e os instrumentos de motivação dos quilombolas no que concerne à preservação de sua cultura.

Na segunda, a pesquisa acontece em uma escola, na comunidade quilombola de São Benedito do Vizeu, situada no município de Mocajuba-PA. Nessa, a investigação busca compreender a cultura e os saberes da comunidade e como a escola tem tratado os saberes trazidos pelos alunos e, nesse contexto, de que forma a escola tem colaborado para a preservação da cultura dessa comunidade.

Dessa forma, essas produções muito contribuem para a visibilidade tanto da educação escolar quilombola quanto da cultura quilombola, as quais ainda são muito marginalizadas e discriminadas socialmente, assim como ignoradas pelo estado brasileiro. Desse modo, a desconstrução do legado da modernidade/colonialidade deve ser um compromisso de toda a sociedade oriunda dessa política desumana e segregadora dos povos africanos e afro-brasileiros. E, para essa conscientização política, a educação escolar deve ser um elemento primordial para sua afirmação, assim como a autoafirmação cultural.

Mediante as abordagens das pesquisas levantadas, destacamos que a nossa investigação tem sua particularidade, uma vez que busca caracterizar como as práticas pedagógicas da Escola de Ensino Fundamental Antônio Fausto da Trindade, da Comunidade Quilombola Itaboca, acionam os saberes da comunidade para indicar elementos pedagógicos da Educação Quilombola, a partir da aplicação do conhecimento.

Nessa perspectiva, acredita-se que esta pesquisa é importante para essa instituição educacional, visto que a temática investigada dá visibilidade às práticas pedagógicas desenvolvidas na comunidade e, conseqüentemente, à formação docente, dessa forma, possibilita o debate acadêmico frente à conjuntura socioeducacional na Amazônia Paraense, assim como para a educação básica e a cidade lócus do estudo.

Inhangapi é uma Cidade do Estado do Pará. Os habitantes se chamam inhangapienses. O Município se estende por 471,4 km<sup>2</sup> e contava com 11.711 habitantes no último censo. A densidade demográfica é de 24,8 habitantes por km<sup>2</sup> no território do município. Vizinho dos Municípios de Castanhal, Bujaru e São Francisco do Pará, Inhangapi se situa a 6 km a Sul-Leste de Castanhal a maior cidade nos arredores.

O termo inhangapi é de origem Indígena Tupi Guarani que significa “Caminho do Diabo” ou “Caminho do Veado”. Isto porque Inhangá ou Anhangá significa Diabo ou Veado e Pi ou Pé significa Caminho, nome dado pelos indígenas que foram os primeiros povos a pisarem em solo inhangapiense. Necessariamente não significa “diabo”, embora seja, no folclore, uma visagem ou fantasma. Anhangá é considerado também no Pará um ser visagento que aparece geralmente sob a forma de veado (INHANGAPI, 2021).

A ocupação das terras do atual Município de Inhangapi deu-se no fim do ano de 1898, com a instalação de um núcleo colonial. O local escolhido localizava-se na vertente direita do Rio Inhangapi, afluente da margem direita do Rio Guamá, e ligado à, então, vila de Castanhal, no quilometro 75 da estrada de ferro de Bragança, por uma estrada de rodagem de 16 km, e ao rio Inhangapi, pela continuação da mesma estrada que atravessa o núcleo.

Desde os fins do período Imperial, os governos provincianos estimulavam a emigração de colonos, a área escolhida de preferência, era exatamente a Zona Bragantina, por vários motivos. Entre eles, a proximidade com Belém e a construção da Estrada de Ferro, que facilitaria grandemente a comunicação com a capital e o transporte dos produtos da lavoura. Quando em 1905 o governo do Pará fixou os limites do município de Belém (até Igarapé-Açu), nos termos do Decreto número 1.267, de 1º de julho, Inhangapi passou a constituir a 11ª Circunscrição da Capital do Estado do Pará. Mas, até o raiar do século, somente emigrantes nacionais foram localizados até o ano de 1900, neste núcleo havia 117 famílias, totalizando 711 pessoas, sendo 409 adultos e 302 menores, desse total, 346 eram do sexo masculino e 365 do sexo feminino (Associação dos Remanescentes Quilombolas de Itaboca Cacoal e Quatro bocas).

O principal produto era a farinha de mandioca, para isso tinham 12 fornos de cobre. No ano seguinte, o número de colonos tinha ascendido a 890, sendo 421 do sexo masculino e 469 do feminino.

A Comunidade Quilombola Santo Antônio tem aproximadamente 95 anos, tem uma área de 443 hectares e fica a 16 km da sede do Município. O ramal que dá acesso à comunidade fica no km 9 da Rodovia Inhangapi Castanhal, ficando a 8 km da PA. A comunidade reúne 72 famílias, com um total de 292 pessoas, sendo 154 homens e 138 mulheres.

A Escola existe há 45 anos, na Comunidade Quilombola de Itaboca, Cacoal e Quatro Boca. A Escola recebeu esse nome em homenagem ao senhor Antonio Fausto da Trindade, morador da localidade de Patauateua, que, por ser influente, sensibilizou o poder público na época da gestão do prefeito Orlando Marques da Piedade, sobre a necessidade de uma escola na comunidade, reivindicação que foi aceita pelo prefeito. Dessa forma, a escola foi inaugurada em 29 de outubro de 1980. Vale salientar, também, que a professora que alfabetizava as crianças da comunidade de forma voluntária era neta do senhor Antônio Fausto da Trindade.

A Escola Antônio Fausto da Trindade, lócus desta pesquisa, está localizada na Comunidade Quilombola Itaboca, a qual faz parte da Associação de Remanescente Quilombola da vila Santo Antônio, situada no Município de Inhangapi-Pará, na Amazônia Brasileira. O nome Itaboca, sítio onde se localiza a sede, origina-se da grande quantidade de tabocal (planta nativa da região), encontra-se no Nordeste do Pará, aproximadamente a 12 quilômetros da sede do Município. O acesso à comunidade pode ser feito por meio do ramal Itaboca, com entrada no km 09 da rodovia Castanhal-Inhangapi. A Escola atende a, aproximadamente, 91 alunos, da Educação Infantil ao Fundamental Menor, sendo três turmas no turno da manhã e três no turno da tarde.

Tal contexto é problematizado pela relevância que seu estudo pode contribuir para a educação. Deste modo, elaboramos a pergunta científica: as práticas pedagógicas da Escola Antônio Fausto da Trindade acionam os saberes da comunidade quilombola do Itaboca de modo a indicar elementos pedagógicos da educação quilombola?

Para responder a essa questão científica, propomos a investigação de questões que nortearão o caminho teórico metodológico do estudo, tais como:

1. O que anuncia o Projeto Pedagógico da Escola em relação ao conhecimento identitário e emancipatório?
2. Existem atividades pedagógicas a partir dos saberes da Comunidade local?
3. Como estão caracterizadas as práticas pedagógicas da escola?

O objetivo geral da investigação é caracterizar como as práticas pedagógicas da Escola de Ensino Fundamental Antonio Fausto da Trindade, da Comunidade Quilombola Itaboca, acionam os saberes da Comunidade para indicar elementos pedagógicos da educação quilombola.

Os objetivos específicos, que demarcarão as etapas da investigação, são as ações que contribuem para a resposta da pergunta científica e são eles: localizar, no projeto político pedagógico da escola, relações com os conceitos de interculturalidade crítica e relações étnico-raciais; levantar as práticas pedagógicas que acionam saberes dos educandos; entrevistar sujeitos da comunidade sobre os efeitos socioculturais das práticas educativas escolares.

A pesquisa trata das práticas pedagógicas em comunidades quilombolas e, portanto, a nossa opção é a educação intercultural crítica, haja vista que essa abordagem propicia o diálogo entre os diferentes grupos socioculturais de um determinado espaço geográfico. Dessa maneira, possibilita a construção de uma sociedade democrática, pluralista e inclusiva que conjuga política de igualdade com política de identidade. O conceito, assim como o aprofundamento do debate sobre a interculturalidade crítica foi realizado a partir da página 94 (noventa e quatro).

Em meio às preocupações educativas, cabe estudar o currículo escolar e se este contém elementos pedagógicos que dialoguem com o contexto sociocultural e histórico dos educandos, a fim de identificar se há perspectiva de educação emancipadora. Para tanto, os autores de base e interlocutores são: Paulo Freire e Vera Candau, para refletir de forma propositiva sobre a emancipação e a educação popular pela via da interculturalidade e transformação das condições sócio pedagógicas na escola quilombola. Esses autores terão como interlocutores estudiosos sobre quilombos, educação popular, currículo escolar e lideranças quilombolas.

Para contextualizar a organização da investigação, percorremos inicialmente os caminhos teóricos para construir aporte sobre colonialidade do poder, raça e produção do outro não humano. Assim, o estudo do conhecimento é apresentado a seguir, na Introdução, para que a investida teórico-reflexiva e de compreensão dialogue com os dados do campo na continuidade da pesquisa.

Segundo Rezende-Silva (2011), o período colonial foi um processo de conflitos que ocasionou a exploração do território brasileiro e o uso de mão de obra indígena e africana, que culminou na situação crítica da escravidão dos povos negros. Consequências essas que estão presentes na nossa atualidade, pois, esses povos tiveram suas identidades e histórias ocultadas e, ao mesmo tempo, foi-lhes imposta outra cultura, isto é, foram inferiorizados racialmente e culturalmente.

Nesse contexto, os quilombos são lugares da resistência dos sujeitos negros frente às condições às quais eram submetidos no sistema escravista. Atualmente, os quilombos representam o legado dessa resistência e continuam lutando para manter suas culturas e seus costumes. Nesse sentido, Munanga e Gomes (2006) ressaltam que os quilombos foram formas de resistência encontradas pelos povos escravizados, para que pudessem resistir e buscar viver em liberdade e expressar sua cultura, mantendo seu legado.

No século XVIII, conhecido como o século da racionalidade, os filósofos iluministas vão de encontro ao monopólio do conhecimento da igreja e do poder da nobreza. Não aceitam uma explicação da história da humanidade fundamentada na idade do “ouro”, baseada na razão transparente e universal.

Desse modo, os iluministas trazem novamente o debate do questionamento: quem eram esses “outros”? Para tentar dar resposta a essa problemática, constroem o conceito de raça em uma dimensão social e demarcadora de quem conta, como humano, para com isso nomear esses “outros” de raças diferentes. O parâmetro para essa divisão dos seres em raças foi a cor da pele. Logo, o conceito de raça foi um instrumento para estruturar o pensamento Moderno e, assim, viabilizar a hierarquização entre raças, garantindo as estruturas para o projeto da modernidade (MUNANGA, 2003).

Ainda de acordo com Munanga (2003), no século XIX, adicionaram ao parâmetro da cor da pele outras características morfológicas, como a forma do nariz, dos lábios, do queixo, do formato do crânio, ângulo facial e outros. E, no século XX, estudiosos concluíram, por meio de estudos, que a raça não é resultado biológico, essa seria apenas um conceito que cientificamente não explicaria a diversidade humana.

A situação emblemática destes estudos decorreu na composição do argumento científico da raça branca ser superior à raça negra, tendo como parâmetro características físicas hereditárias e que compunham, junto com referentes sociais dos povos originários e colonizados, uma explicação de sua condição de inferioridade social, cultural e, portanto, explicativa para a condição de escravizados e colonizados.

Neste contexto, o conceito de raça que está arraigado até hoje em nossa sociedade se constituiu como uma construção ideológica, para justificar e legitimar a supremacia branca e o sistema escravista nas Américas, e esta base de pensamento foi imprescindível para a produção dos sujeitos e do seu trabalho para a composição do capitalismo global. Essa construção histórico-ideológica explica a existência do racismo em nossa atualidade, tanto no imaginário popular, tendo ainda como parâmetro a cor da pele e características morfológicas, quanto na política do Estado para garantir a hegemonia dos brancos.

Para Quijano (2005), a América Latina foi palco de um padrão de poder que, posteriormente, se disseminou pelo mundo. Neste contexto, dois fatores históricos

convergiram e se articularam para produzirem o novo padrão de poder. Por um lado, a diferença entre dominantes e dominados na ideia de raça, isto é, essa distinção biológica legitimava e naturalizava os dominados como inferiores. Já por outro, a ideia de raça tornava os conquistadores como superiores.

Nessa perspectiva, a ideia de raça foi construída nas Américas com o objetivo de atender aos interesses políticos, econômicos e culturais dos colonizadores. A afirmação da sociedade moderna, isto é, essa construção ideológica, objetivava justificar, legitimar e naturalizar a inferioridade dos povos colonizados, possibilitando que os europeus afirmassem e constituíssem sua política imperialista.

A formação dessas relações sociais baseadas na ideia de raça produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços; e redefiniu outras, como portugueses e espanhóis, que passaram a ser chamados de europeus, ganhando, assim a configuração de raça. No decorrer dessa construção de relações de dominação, essas identidades foram hierarquizadas, definindo papéis entre dominantes e dominados. Vale ressaltar que os termos identidades e raça foram criados objetivando a classificação sociocultural dos grupos sociais (QUIJANO, 2005).

Com o tempo, os colonizadores associaram os traços fenotípicos com a cor da pele, logo, determinaram-lhes como marcadores da categoria racial. Diante dessa conjuntura, os dominadores se auto intitularam de brancos. “A nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do ‘outro’ ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade” (CANDAUI, 2008, p.17).

Paulo Freire (1987) discorre sobre os sujeitos sociais que lutam por seus direitos negados, os quais, historicamente, vêm sendo massacrados e subjugados pela burguesia capitalista. Situação que levou esses movimentos a criarem sua própria “pedagogia de resistência”. Assim sendo, os quilombos surgiram como forma de resistência a essa opressão.

Nesse contexto, a violência desumana dos dominadores produziu a inferioridade do oprimido, pois essa política objetivava tornar o opressor superior ao dominado. Condição que levou o “ser menos” a lutar contra a estrutura opressora. Dessa forma, os sujeitos subjugados e desumanizados resistiram e lutaram para restaurar sua condição humana. “E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealisticamente opressores” (FREIRE, 1987, p. 8)

Historicamente, a educação “bancária” vem assumindo o papel de reprodutora da política econômica capitalista, isto é, a educação tem sido um instrumento utilizado pela elite capitalista para conter as articulações dos movimentos sociais e, conseqüentemente, manter a ordem social vigente.

Nessa ótica, o professor, por meio de suas práticas pedagógicas, deve ser um problematizador das questões sociais das quais os alunos fazem parte e são vítimas, para que estes se sintam desafiados frente “aos temas geradores” e se articulem em prol da construção de uma “pedagogia da resistência” para se libertarem das forças opressoras.

Paulo Freire (1987) defende a importância de uma pedagogia fundamentada na prática dialógica, que viabilize a emancipação do oprimido e combata qualquer forma de pedagogia elitista; e, assim, favoreça a libertação e a transformação dos educandos em sujeitos críticos reflexivos com autonomia para construir a sua própria história, sempre lutando por melhores condições, tanto individuais quanto coletivas.

Essa prática pedagógica precisa ter como princípio a confiança no outro, sempre acreditando na construção de um mundo melhor para todos. Sendo que o autor sinaliza que esse movimento pela libertação deve ser articulado e desenvolvido pelos oprimidos a partir de suas problemáticas contextuais.

Diante do abordado, o educador, por meio da configuração de sua prática pedagógica, é o agente principal em meio ao contexto cultural e a atitude dialógica, a fim de operacionalizar sua prática pedagógica em direção à tomada de consciência dos oprimidos, consciência que lhe mostrará a necessidade de lutar contra os opressores. Desse modo, acreditasse que é possível a construção de uma sociedade na qual todos possam efetivar seus direitos democráticos.

Paulo Freire (1996) enfatiza que os educadores precisam desenvolver práticas educativas que busquem combater qualquer forma de desumanização social, oportunizando os estudantes de uma formação política, para que possam refletir sobre a condição sociocultural e histórica na qual estão inseridos e, a partir dessa conscientização, possam se engajar nas lutas sociais em defesa de uma sociedade mais justa e igualitária.

Nessa lógica, a educação popular precisa estar fundamentada na problematização social, visto que a educação é um ato político no qual a prática pedagógica deve estar amparada na ética e na estética, para com isso considerar os

conhecimentos dos educandos e respeitar sua identidade cultural, recusando qualquer forma de discriminação. Essa educação deve estar permeada por uma relação do diálogo, da escuta, do querer bem, da alegria, da esperança, da liberdade, da autoridade e da consciência do inacabado.

Nessa perspectiva, a formação do educador é fundamental para o desenvolvimento de sua prática pedagógica, já que essa lhe possibilitará a reflexão e ação sobre o seu fazer pedagógico no processo de construção do conhecimento, de forma contextualizada com o meio cultural dos sujeitos, formando, assim, indivíduos críticos com autonomia para intervir no seu meio social. Logo, a docência vai além do discurso, ela deve ser prática autêntica do processo ensino-aprendizagem, para que o educando seja personagem principal na construção do conhecimento, o qual decorre da relação entre os sujeitos, numa atmosfera de curiosidade, criticidade e procedimentos metodológicos.

Diante do ressaltado, o professor exerce função muito importante na vivência escolar, que não se limita a ensinar conteúdos, mas também a ensinar a pensar criticamente. Em outras palavras, questionar a sua existência histórica com o propósito de intervir no mundo. Assim, a educação é um meio de intervenção e transformação social, que deve potencializar o aluno a ser produtor do conhecimento, com a finalidade de compreender que todo conhecimento é oriundo de interesses políticos, culturais, sociais e históricos. Logo, não se trabalha com verdades absolutas, as informações necessitam ser problematizadas e configuradas de acordo com cada contexto social vivenciado.

A pedagogia exerce um papel muito importante na dinâmica em sala de aula, na medida em que deve atuar no sentido de mobilização dos alunos para o processo educativo, fazendo aflorar sua curiosidade, criticidade, responsabilidade, capacidade de questionar os conhecimentos e se indignar com as injustiças sociais. É nesse contexto que a educação se torna um campo de luta dos sujeitos coletivos, em prol de uma sociedade em que os direitos sociais sejam garantidos.

Nessa circunstância, o professor não pode pensar que somente educa, e sim que, quando educa, não só ensina, mas também aprende, permeado por uma prática pedagógica dialógica que educa bem como é educado. Nesse direcionamento, ambos se tornam atores do processo, no momento em que desenvolvem juntos envolvidos em uma relação horizontal. Nessa relação, a autoridade do educador está comprometida com a liberdade.

De acordo com Candau (2008), a educação escolar precisa se reorganizar para possibilitar espaços e tempos de ensino-aprendizagem, significativos e desafiadores para as diferentes realidades socioculturais e políticas atuais, frente às angústias das crianças e dos jovens. Sendo que a educação está diretamente ligada com a cultura, e conseqüentemente toda prática pedagógica precisa dialogar com o contexto no qual o educando está inserido. Assim, a autora sinaliza que não há educação que não esteja imbuída nos processos culturais da realidade em que se encontra, isto é, não é possível desenvolver uma prática pedagógica emancipatória desconectada das práticas culturais da sociedade.

Frente ao apresentado, as escolas precisam desenvolver práticas educativas que sejam planejadas e pensadas a partir de sua realidade sociocultural e, assim, visualizando as especificidades culturais dos seus educandos, no sentido de desenvolver um projeto educativo democrático, no qual as diferenças sejam respeitadas, para, com isso, possibilitar a autoafirmação social, cultural e histórica desses sujeitos sociais. E, dessa forma, encaminhar a integração desses grupos sociais, para que venham se engajar em lutas comuns a todos.

Na atualidade, é visível o caráter, em geral, homogeneizador e monocultural tanto na cultura escolar, o quê, de acordo com Forquin (2000), corresponde ao conjunto de conteúdo substancial da educação, quanto da cultura da escola, a qual, em consonância com o mesmo autor, refere-se à seleção realizada pela escola desses conteúdos, condição essa que cada vez fica mais forte. Contudo, é notável a concepção da necessidade de quebrar esse paradigma e se articular para a construção de práticas educativas, nas quais as diferenças culturais do multiculturalismo sejam mais presentes.

Com isso, a escola precisa ter uma proposta pedagógica que conceba o espaço escolar como um local que circulem diferentes culturas, para desenvolver práticas pedagógicas que trabalhem as pluralidades, ressaltando a importância de todas as culturas para propiciar a compreensão do processo histórico a fim de construir uma sociedade mais justa e democrática (CANDAU, 2008).

Vale pontuar que o aprendizado dos educandos no cotidiano escolar é decorrente do curso das culturas que são construídas, por meio da proposta pedagógica trabalhada pela escola. Sendo que esta pode reproduzir a cultura hegemônica ou oportunizar uma educação a partir dos princípios da liberdade das diferentes manifestações culturais.

Nesse contexto, Candau (2008) ressalta que o multiculturalismo se apresenta de forma marcante na América Latina e, sobretudo, no Brasil, em virtude de que o seu processo de construção decorreu do encontro de muitas culturas, construção que subjugou e massacrou os grupos étnicos, principalmente os indígenas e afrodescendentes. E, assim, a nossa história está manchada pela negação do “outro” ou por sua escravização, esses sujeitos tiveram suas identidades negadas.

Frente a esse cenário, o debate multicultural na América Latina nos remete à nossa própria formação histórica, nos levando a um conflituoso questionamento sobre como nós construímos social e culturalmente, o que negamos e silenciemos, o que afirmamos, ressaltamos e integramos na cultura eurocêntrica. A questão multicultural nos apresenta o legado da luta dos sujeitos históricos, que foram massacrados, mas que resistiram fortemente e continuam lutando pela afirmação de suas identidades e de seus direitos negados pela sociedade capitalista.

Oliveira (2015) pontua que as lutas sociais estão fortemente sinalizadas pelas organizações e articulações dos sujeitos que historicamente foram marginalizados e excluídos socialmente. Nesse panorama, a educação popular de Paulo Freire apresenta grande contribuição para o desenvolvimento da história da interculturalidade na educação brasileira, quando traz para a discussão a cultura, objetivando o engajamento dos seguimentos sociais oprimidos, encaminhando as práticas pedagógicas para a formação crítica e cidadã e favorecendo a afirmação dos educandos enquanto sujeitos pertencentes à sua cultura.

Candau (2008) frisa que, em 1997, o Ministério da Educação, mesmo diante de muitos desencontros no processo de construção, incorporou nos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), entre os temas transversais, o da pluralidade cultural. Vale pontuar que esse processo teve resistência, mas a pressão dos movimentos sociais foi mais forte. O multiculturalismo surge das lutas dos grupos discriminados e excluídos, especialmente dos movimentos negros que buscam seus direitos negados historicamente.

Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), apesar de ter acompanhado as leis nº 10.639/03 e 11.645/08, não apresenta nenhuma política afirmativa para combater o racismo e a discriminação, arraigados na sociedade brasileira, haja vista que em seu currículo não trata de questões étnico-raciais, fato que pode comprometer a permanência de todos na escola.

A entrada dessas políticas nas universidades se deu num segundo momento e de forma tímida, provavelmente por sua relação direta com os movimentos sociais. Mas, ainda, apresenta-se de forma muito restrita nos cursos de formação de professores, muitas vezes por iniciativa própria do professor. No contexto da formação continuada, vêm sendo introduzidas algumas experiências por organizações não governamentais (ONGs) e organizações públicas, assim como as pesquisas nesse campo vêm ganhando espaço e adentrando em diversas abordagens teórico-metodológicas.

Neste contexto, apesar da incontestável contribuição do povo negro na história brasileira, somente em 2003, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, que foi sancionada a Lei 10.639/03, que torna obrigatória a inclusão do ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos dos estabelecimentos de ensino públicos e particulares da educação básica. Vale ressaltar que essa conquista decorreu de muitas lutas dos movimentos negros pela educação.

Em 2004, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a Resolução I, de 17/03/2004, que incluiu nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) o estudo das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, lei que atribuía autonomia às escolas para trabalharem a temática. A aprovação dessas leis significou um ganho para os movimentos sociais de luta contra o racismo, de modo maior para o movimento negro, e também para os intelectuais negros que no campo acadêmico pautaram esta luta. Nesse sentido, a educação escolar teria papel fundamental nessa jornada, uma vez que poderia influenciar diretamente na construção da identidade dos alunos, no sentido de consolidar práticas sociais antirracistas.

Vale ressaltar que essas Diretrizes Curriculares não foram operacionalizadas de forma satisfatória, porque não tiveram o devido empenho de muitos Estados, escolas e educadores. Outro fator que impede as escolas de desenvolverem sua função social é a falta de conhecimento do que está enfatizado no art. 1º da Lei 9394/96, que menciona a necessidade de conhecer a história e o legado africano, para nos tornarmos sujeitos conscientes da importância desse povo para a formação da sociedade brasileira (CANDAUI, 2008, p. 65).

De acordo com a Lei 10.639/03, essa discussão precisa fazer parte do processo de formação dos professores, tanto a inicial como a continuada, e também nas práticas pedagógicas em sala de aula. Uma vez que ela busca implantar

políticas de ação afirmativas, objetivando, dessa forma, corrigir as desigualdades e viabilizar a efetivação de oportunidades iguais aos grupos étnicos-raciais, os quais foram excluídos no decorrer da história, para assim possibilitar o reconhecimento e a valorização da história, da cultura e das identidades destes grupos.

Para Lopes (1987), a escola deve desenvolver práticas educativas a fim de possibilitar aos educandos negros que sejam sujeitos, e não objetos. Com isso, ela precisa destruir os fantasmas dos complexos de inferioridade que alienam esses alunos, que os excluem da realidade da qual fazem parte e não lhes permitem a construção de sua identidade cultural. A contribuição da escola na construção da identidade negra passa pelo projeto pedagógico e por ações inclusivas que possibilitem a esses alunos serem protagonistas de sua própria história e de seu desempenho social, através de conteúdos e práticas pedagógicas de valorização de suas identidades.

Arroyo (2012) discorre sobre as lutas históricas dos movimentos sociais, os quais construíram suas próprias pedagogias de resistência, por meio dessas outras pedagogias questionam a pedagogia elitista. Dessa maneira, apresentam-se como sujeitos de práticas sociais pertencentes a outras convicções, epistemologias e outras políticas de emancipação. Nessa ótica, os sujeitos em movimentos radicalizam a pedagogia dos oprimidos, tornando-a um instrumento para a emancipação.

Nesta dinâmica, os coletivos, por meio de seus movimentos, mostram que as teorias pedagógicas não são estáticas, essas participam diretamente das lutas sociais para o processo de humanização e emancipação. Dessa forma, combatem as práticas desumanas que no decorrer da história vêm marginalizando e subalternizando esses outros sujeitos. Essas outras pedagogias vêm se afirmando no decorrer da história das Américas, resistindo ao processo racionalista/civilizatório da colonialidade, que se estende na pós-colonialidade. Esses movimentos sociais continuam lutando contra as pedagogias dominantes para a efetivação das pedagogias humanizadoras (ARROYO, 2012).

As teorias pedagógicas dominantes produzem e socializam o conhecimento de acordo com os interesses da política econômica capitalista, dessa forma, reproduzindo as relações de poder, na qual os sujeitos coletivos são subalternizados numa relação de poder e dominação, e assim suas culturas são marginalizadas. Isto

é, a educação escolar vem sendo, no decorrer da história, um instrumento de legitimação da cultura dominante.

É mediante a esse contexto de opressão e dominação que os movimentos sociais ganham corpo e forma, e constroem as suas pedagogias de resistência. Para a afirmação de suas identidades históricas e culturais, passam a questionar a sua condição de inferioridade e marginalidade imposta pela estrutura social dominante. Logo, essa reação possibilitou organização e articulação desses, nas lutas pela garantia de seus direitos a terra, educação, saúde, moradia etc. (ARROYO, 2012).

No caminho metodológico e instrumental e, em virtude da natureza do nosso objeto de estudo, utilizamos a pesquisa de campo, por acreditarmos que essa nos possibilita resultados consistentes no que concerne à investigação das práticas pedagógicas na comunidade quilombola do Itaboca. Desenvolvemos uma abordagem qualitativa, no processo de identificação das variáveis decorrentes das práticas pedagógicas dos professores, já que a pesquisa qualitativa nos possibilita o contato direto com o objeto estudado no decorrer da atividade de coleta de dados, na qual o pesquisador é o elemento fundamental.

No que tange à coleta de dados, trabalhamos com as seguintes técnicas: análise de documentos pedagógicos (o PPP da Escola, o Plano de Ensino, o Caderno de Atividades, as Diretrizes Curriculares e a Legislação Étnico-racial) e a entrevista semiestruturada com Professores e Sujeitos da Comunidade. Para essa empreitada científica, usamos como base os metodólogos Flick (2009); Candau (2006; 2009; 2012), e ainda contribuições de Triviños (1987) e Lakatos e Marconi (2003).

De acordo com Flick (2009), o investigador qualitativo não atua de forma neutra ou imparcial, porém, torna-se parte do processo no decorrer da investigação, quando observa os fenômenos ou quando proporciona situações, nas quais os entrevistados pensem sobre sua existência e sua história de vida. Fato que pode possibilitar ao pesquisador identificar fenômenos novos sobre a realidade sociocultural dos sujeitos observados. Outra constatação é que a pesquisa qualitativa deveria se articular em processo de intervenção no mundo, no sentido de combater as negações das minorias, as injustiças sociais, assim como a discriminação das culturas e saberes locais.

Este estudo exploratório, que possibilita informações e conhecimentos acerca de um problema para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese que se

queira constatar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles, consiste na observação de fatos e fenômenos, tal como se apresentam espontaneamente, na coleta de dados, e no registro de variáveis que se jogue relevantes para analisá-los (LAKATOS; MARCONI, 2003).

O estudo foi realizado de forma presencial, em virtude da necessidade do contato direto com o campo onde o fenômeno ocorre de forma natural, uma vez que este é influenciado pelo seu contexto sociocultural.

Para a coleta de dados, foram usadas as entrevistas semiestruturadas, relacionando as práticas pedagógicas dos professores com o referencial teórico. As entrevistas serão registradas com fidelidade à fala dos professores, usando-se abreviações para identificar os sujeitos da pesquisa, preservando suas identidades, conforme a ética de pesquisa. De acordo com Triviños (1987), a entrevista semiestruturada apresenta como característica, questionamentos fundamentais que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao fenômeno pesquisado.

Foram efetuadas análises interpretativas dos dados para a discussão do trabalho, buscando dar significado mais global às respostas, relacionando-as a outros conhecimentos e, assim, objetivando apresentar o verdadeiro significado do material coletado. No processo de análise, o pesquisador apresenta o resultado do trabalho estatístico, com o propósito de apresentar respostas aos seus questionamentos, para realizar as ligações necessárias entre os dados analisados com as hipóteses formuladas, para com isso comprová-las ou descartá-las (MARCONI, 2003).

O universo de investigação é a Educação Infantil e 1ª etapa do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano. Para a realização do estudo foram investigados os professores que ministram aulas nas turmas da escola destacada. A amostra inclui todos os professores devidamente lotados na escola, já que esta possui apenas seis turmas, sendo seis professores lotados nos dois turnos (matutino e vespertino).

Quanto aos Sujeitos da Comunidade, foram eleitos líderes comunitários, pais dos alunos e pessoas que exercem influência política ou religiosa.

Para a inclusão dos professores, foram utilizados os seguintes critérios: 1. Ser professor(a) da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental; 2. Ser servidor lotado na escola; 3. Ser professor titular da turma. Critérios de exclusão: 1. Professores de projetos; 2. Professores de línguas estrangeiras e de sinais. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para pesquisas de campo foi

assinado pelos sujeitos participantes com o devido cuidado ético em pesquisa. O projeto foi submetido ao Comitê de Ética para o devido tratamento ético na pesquisa.

Nesse percurso investigativo, primeiramente, realizamos a análise do Projeto Político Pedagógico e do Plano de Ação da escola, para identificar qual a concepção de educação constituída nos mesmos. E, dessa forma, compreender se as práticas educativas da mesma vêm abordando a realidade sociocultural e histórica dos educandos. Nesse encaminhamento, realizamos um estudo descritivo e analítico dos documentos, no qual começamos com o processo de descrição dos tópicos. A partir desse procedimento, analisamos se estes tiveram sua construção pautada na perspectiva democrática, perpassando pela escuta e participação da comunidade, para oportunizar um processo contextualizado e político.

Prosseguimos a nossa metodologia investigativa com a análise do caderno de atividades que foi encaminhado aos alunos, no decorrer do período da pandemia da COVID-19, pela qual buscamos verificar se a produção teórica-metodológica desse instrumento educativo considera o contexto dos educandos e se contempla a legislação Étnico-racial para garantir a efetivação da educação quilombola.

Para darmos maior consistência científica ao resultado do trabalho, realizamos entrevista semiestruturada com os professores e sujeitos da comunidade, na qual, buscamos identificar a perspectiva teórico-metodológica de educação dos professores e como eles encaminham suas práticas pedagógicas. Assim como entrevistamos os sujeitos quilombolas, para verificar se as práticas educativas estão viabilizando o fortalecimento sociocultural da comunidade. Desse modo, exploramos os instrumentos pedagógicos apontados e as narrativas dos professores e sujeitos, para responder o nosso problema de estudo.

Com os elementos técnicos da pesquisa, agora anunciados, passamos para a organização e o desenvolvimento do relatório e, neste texto, tratamos da seção teórica sobre a apreciação epistemológica em diálogo com o Projeto Político Pedagógico da escola.

## **SEÇÃO I – UM DIÁLOGO EPISTEMOLÓGICO A PARTIR DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA**

Esta seção responde à questão norteadora da pesquisa que aborda, desde a perspectiva epistemológica, o projeto político pedagógico (PPP) da escola e se este anuncia o conhecimento identitário e emancipatório da comunidade que atende, a partir do mapeamento conceitual eleito como referencial teórico do estudo.

O Projeto Político Pedagógico é um documento que deve agregar toda a organização do trabalho pedagógico da escola, visto que possibilita o processo de reflexão constante sobre a prática pedagógica, problematizando e analisando os princípios ideológicos que o afirmam. Desse modo, vai se organizando um paradigma que possibilitará a participação de toda a comunidade escolar em sua materialização.

De acordo com Veiga (2012),

Para a construção do projeto político-pedagógico, devemos ter claro que se quer e por que vamos fazê-lo. Assim, o projeto não se constitui na simples produção de um documento, mas na consolidação de um processo de ação-reflexão-ação que exige o esforço conjunto e a vontade política do coletivo escolar (VEIGA, 2012, P.56).

Nessa concepção, o PPP é muito mais do que um instrumento agregador de plano de ensino e atividades, deve ser o orientador das práticas pedagógicas da escola em todos os momentos, por todos os agentes do processo educativo. O projeto objetiva mostrar um caminho, uma direção. É uma ação projetada, objetivando um resultado almejado. Dessa forma, o projeto pedagógico da escola é também político, por estar estreitamente vinculado ao compromisso sociopolítico, para atender às demandas socioculturais dos coletivos. É político porque assume a missão para com a formação do cidadão de acordo com o modelo de sociedade almejada.

O Projeto Pedagógico, quando construído permeado por um processo democrático de participação e decisões, busca estabelecer uma configuração de organização do trabalho pedagógico, que exceda os conflitos, objetivando abolir as relações competitivas e autoritárias, atacando a estrutura que viabiliza a influência da classe dominante nas decisões do cotidiano escolar à qual demanda a divisão do trabalho e hierarquiza os poderes de decisão.

A autonomia da escola é um elemento fundamental para a construção do projeto político pedagógico, haja vista que deve afirmar sua própria identidade, restaurar a escola como ambiente público, local de debate, do diálogo e alicerçado no contexto comunitário.

Nessa ótica, a constituição do projeto pedagógico representa uma ferramenta de combate, isto é, uma maneira de fazer resistência à divisão e à descontinuidade do trabalho pedagógico, ao poder autoritário e monopolizador. Além de viabilizar uma prática educativa pautada no diálogo e decisões coletivas, com o objetivo de formar cidadãos para um modelo de sociedade estabelecido coletivamente.

De acordo com Veiga (2012), o projeto político pedagógico indicará um norte para a organização do trabalho pedagógico, que fundamentará a prática pedagógica do professor no processo interno da sala de aula. Em vista disso, precisa estar fundamentado nos princípios de uma teoria pedagógica crítica executável, que tenha como base o contexto sociocultural dos educandos e encontre-se comprometido em efetivar uma educação que os levem a se autoafirmarem sujeitos históricos produtores de cultura e saber.

Na perspectiva de Candau (2008), a educação escolar tem se apresentado na contramão da realidade cultural dos educandos, já que vem desenvolvendo uma prática educativa universalista. Além do mais, o projeto político pedagógico das escolas não tem apresentado como tema central o contexto sócio-histórico dos alunos. Nesse sentido, as escolas precisam repensar as suas práticas educativas e, para que isso seja possível, devem refletir sobre suas abordagens teóricas, pedagógicas e, a partir dessas reflexões, efetivar a sua contextualização, promovendo a sistematização dos conteúdos curriculares com os saberes dos discentes.

Segundo Candau (2009),

Parto da afirmação de que não há educação que não este - 1 já imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pé-idagógica "desculturizada", isto é, desvinculada totalmente, das questões culturais da sociedade (CANDAU, 2009, p.13).

Nesse viés, a autora ressalta que a educação escolar precisa se reconfigurar para viabilizar espaços e tempos de ensino-aprendizagem contextualizados e reflexivos, para, com isso, contemplar os diversos contextos políticos, culturais,

históricos e sociais que a sociedade multicultural demanda na nossa atualidade. Nesse entendimento, não existe processo educativo emancipatório que não esteja vinculado às práticas culturais de sua realidade.

Dessa forma, toda prática pedagógica que busque desenvolver um conhecimento humanizado e libertador deve estar necessariamente articulada com as questões socioculturais do espaço em que se faz presente, visto que educação e cultura estão interligadas, não podendo ser fragmentadas. Nesse sentido, a autora enfatiza que vivemos um momento histórico de divergência no que concerne ao alinhamento entre educação e cultura, realidade que é verificada pois a educação ainda não conseguiu se libertar de um currículo eurocêntrico padronizador e homogeneizador.

### 1.1 UMA ANÁLISE SOBRE O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

É nessa conjuntura que buscamos analisar o Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada, de modo a evidenciarmos se esse vem dialogando com os saberes dos sujeitos quilombolas, com o intuito de efetivar uma educação contextualizada e emancipatória.

Antes de iniciar o estudo do documento pedagógico, vale destacar que, até o segundo semestre de 2019, a Escola Antônio Fausto da Trindade era um anexo, gestada e coordenada pela equipe gestora da escola polo Aristides Santa Rosa, localizada na Zona Urbana do Município. Com o processo de nucleação das escolas rurais, a Escola Antônio Fausto da Trindade tornou-se Núcleo, passando a ofertar o ensino na modalidade seriada. Com essa nova estruturação, passa a constituir direção e coordenação. Frente a essa reorganização, a escola começou a construir o seu próprio Projeto Político Pedagógico, buscando atender a realidade sociocultural e histórica da comunidade.

Nesse cenário, a escola investigada não possuía uma proposta pedagógica pautada na realidade sociocultural e histórica da Comunidade Quilombola, haja visto que era coordenada por uma escola urbana. Logo, pautava-se em um Projeto Pedagógico que não contemplava a especificidade da comunidade escolar. Portanto, o nosso estudo analisará a primeira proposta pedagógica constituída pela instituição estudada.

A partir da leitura e análise do PPP da Escola Antônio Fausto da Trindade, que tem como projeção os anos de 2020 e 2021, fazemos as seguintes descrições:

Na apresentação do projeto é ressaltado que esse é um documento de suma importância como instrumento teórico-prático que orienta as ações educacionais. Também é pontuado que ele alicerça todo o funcionamento da escola, evidenciando as suas práticas educativas para a formação do cidadão, de maneira a efetivar a participação e a atuação na realidade em que vive. Dessa forma, o documento é enfatizado como um instrumento norteador para a instituição, que engloba: proposta pedagógica, regimento escolar, conselho escolar, planos de ações da escola e plano de trabalho docente.

Assim sendo, o projeto traz como tema “construção coletiva de uma escola cidadã, democrática e de qualidade”, de acordo com a temática, essa construção deve envolver de forma efetiva educadores, pais, alunos, agentes educacionais e comunidade. Nesta parte introdutória do projeto, é descrito de forma clara que a escola tem esse documento como sistematizador de todas as suas ações pedagógicas, tendo como princípio a cidadania, a autonomia e a democracia.

De acordo com o ressaltado no projeto, ele se caracteriza como um instrumento unificador do trabalho pedagógico da escola, afirmativa à qual foi buscada a resposta no decorrer do nosso estudo investigativo, para evidenciar se realmente o documento vem sendo orientador da prática pedagógica da escola e se vem dialogando com as realidades dos sujeitos quilombolas.

É mencionado, na redação introdutória do projeto pedagógico, que ele tem como base o compromisso com a educação para a emancipação do educando, posto que ela acontecerá quando a escola cumprir com a sua função social que, de acordo com o documento, corresponde à socialização dos conhecimentos artísticos, filosóficos e científicos, sem perder a criticidade frente às diretrizes filosóficas, políticas e pedagógicas.

Conforme Freire (1987), a prática educativa deve ter a realidade sociocultural dos educandos como ponto de partida para a construção de uma educação democrática e libertadora, levando os alunos a desenvolverem suas consciências críticas, para visibilizarem as forças opressoras que historicamente vêm lhes subalternizando. Assim, a educação escolar precisa ser um espaço promovedor do processo da formação política dos sujeitos, propiciando o empoderamento dos grupos sociais, condição que deflagrará as lutas de resistência contra as estruturas políticas e econômicas do sistema capitalista, a fim de recuperarem sua humanização e emancipação.

Ainda de acordo com Freire (1987),

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um pólo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este elimina de confiança entre seus sujeitos. Por isto inexistente esta confiança na antidialogicidade da concepção “bancária” da educação (FREIRE, 1987, p. 52).

O Projeto Político Pedagógico, nesse contexto, é um instrumento primordial no processo de construção de uma concepção de educação humanizadora e libertadora, quando construído de forma democrática e participativa, na qual os agentes escolares e a comunidade escolar dialogam para delinear os princípios educativos de sociedade que almejam formar. Logo, a educação é permeada por um processo político e intencional, em que seus atores projetam resultados a partir do contexto social que estão inseridos. Em consonância com,

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida (FREIRE, 1987, p. 8).

O documento ressalta ainda que a educação para a emancipação do sujeito transcorre da efetivação da função social da escola que compreende oportunizar os alunos ao acesso aos conhecimentos artísticos, filosóficos e científicos.

Para Freire (1996), uma educação transformadora acontece quando a escola, além de conceber os saberes que os alunos trazem da vivência comunitária, fundamentalmente dos grupos marginalizados, promove a sistematização desses saberes com os conteúdos curriculares, e, assim, possibilita que os educandos elaborem reflexões científicas, por meio das relações dos seus conhecimentos com os conhecimentos científicos. Processo que possibilitará ao educador problematizar as questões sociais que afetam os alunos, diretamente, para que estes venham a compreender que sua condição social é fruto de uma construção histórica e ideológica do sistema capitalista, que marginalizou e vitimou os sujeitos das classes populares.

O documento pedagógico destaca no seu marco filosófico que a filosofia para a sua construção parte da concepção de Paulo Freire, que compreende o conhecimento como um processo de busca, no qual “ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”, dessa forma, compreendendo os educandos como investigadores críticos em diálogo com os educadores e outros educandos (FREIRE, 1987).

Segundo Freire (1996), não há processo ensino aprendizagem sem a prática da pesquisa, já que, no decorrer da apropriação das informações e conceitos, surgem as dúvidas e inquietações que precisam ser investigadas para sua compreensão e contextualização. A educação sem pesquisa não promove a autonomia e a criticidade do educando, a curiosidade leva o indivíduo a refletir sobre sua realidade e, conseqüentemente, problematizar sua condição social, processo que lhe possibilitará lutar contra as forças opressoras que lhe excluem e tornam diferentes.

A partir da análise do que está colocada no marco filosófico do documento, a concepção de educação tem como fundamento a perspectiva freireana, fato que nos leva, de imediato, sem o resultado da investigação, a pensar que a escola desenvolve uma prática pedagógica contextualizada, libertadora e emancipatória. Entretanto, iremos constatar ao longo do estudo, se essa abordagem está em consonância com a prática educativa da escola.

De acordo com Freire (1983), o homem é um ser social e cultural, e, assim, tanto interfere no mundo como também é influenciado por ele. Assim sendo, o sujeito é constituído a partir de sua relação com o seu contexto sociocultural, por meio de sua socialização, na qual é influenciado pela sua realidade, assim como também a transforma. Logo, ao transformar o seu contexto social, o homem também é transformado. Nessa ótica, o ser humano não é só racional, também é afetivo, social, cultural, cognitivo, espiritual e não pode ser compreendido a partir de uma visão unilateral. A realidade é construída nas relações sociais do homem com o mundo.

Nessa perspectiva, o documento ressalta que a escola busca desenvolver uma educação voltada para inserção dos educandos no contexto sociocultural em que vivem, buscando, assim, a construção da autonomia dos alunos. Diante do exposto, levantamos o seguinte questionamento: os alunos não estão inseridos na realidade em que vivem? Uma vez que a prática pedagógica deve partir da realidade

dos indivíduos, levando-os a tomada de consciência política e autoafirmação como sujeitos históricos para resistirem a toda forma de opressão.

A educação é um fenômeno exclusivamente humano e deve se dar numa atmosfera amorosa e, como um ato político, tem que ser libertadora, proporcionando ao homem uma tomada de consciência, por meio da qual perceberá que a história é construída a partir das relações humanas. Logo, os sujeitos podem transformar as suas realidades socioculturais, assim sendo, a tomada de consciência do ser humano decorre da reflexão e da ação sobre a sua realidade, não, é algo descontextualizado e nem individual, perpassa pelo social e pelo coletivo (FREIRE, 1983).

Ainda de acordo com o marco filosófico do projeto, o professor é o mediador do processo de aprendizagem entre o educando e o mundo, tendo como base o respeito, as diferenças, a solidariedade e o amor ao próximo, ressaltando que a vida deve ser norteadada por esses princípios, nas diferentes esferas sociais como escola, família, trabalho e outros. Para,

A educação autêntica, repitamos, não se faz de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, mas de “A” com “B”, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação (FREIRE, 1987, p. 54).

O processo educativo é constituído por meio da relação do sujeito com o seu meio sociocultural, o qual deve possibilitar a reflexão crítica social do educando, e, assim, potencializar este a questionar sobre a sua condição no mundo, compreendendo a conjuntura política e econômica da sociedade capitalista, que lhe exclui e aprisiona, para com isso inferir no mundo, libertando-se das ideologias hegemônicas, entendendo que, sendo um sujeito histórico, pode transformar a sua realidade. Nesse sentido, a educação precisa ser esse instrumento libertador e também plantador de sonhos, esperança e amor.

Por fim, o marco filosófico ressalta que a escola advoga por uma educação voltada para a sua realidade, no intuito de viabilizar o processo reflexivo e a consciência crítica, respeitando o aluno nas suas crenças, seus valores morais, culturais e éticos.

O processo educacional, de acordo com Fleuri (2008), precisa visibilizar e identificar os diferentes contextos nos quais os educandos estão imersos, para com isso elaborar uma proposta educativa que contemple uma formação a começar da diversidade dos educandos, dando-lhes condições de refletir sobre o contexto no qual estão inseridos. E, dessa forma, possam perceber que são resultados de uma política capitalista, excludente e desumana, levando-os, além disso, a refletir que, mesmos nas diferenças, compartilham de aspirações em comum e juntos lutem por seus direitos, negados e violentados em nome do desenvolvimento e da civilização humana.

No Marco Operatório do PPP, é ressaltado que a escola, sendo um espaço de formação, precisa ser acolhedora para o aluno de forma que este venha a se sentir parte do processo ensino aprendizagem, desprendendo-se de possíveis problemas sociais nos quais possam estar inseridos. Nesse sentido, o Projeto Pedagógico da escola objetiva elevar o conhecimento escolar, garantir o ensino da cultura afrodescendente, envolver os alunos com baixo desempenho em projetos e assegurar o ensino de qualidade.

Diante do exposto acima, enfatizamos que a escola, essencialmente, deve ser um espaço de acolhimento inclusivo de múltiplas culturas, proporcionando aos sujeitos formação reflexiva e contextualizada, para tornar os educandos protagonistas do seu processo educativo.

Nesse ponto de vista, a prática pedagógica precisa viabilizar a interação entre as culturas, pautada no diálogo, no respeito aos saberes dos educandos e na solidariedade, visto que a educação escolar deve articular a prática educativa à cultura dos sujeitos coletivos. E, nesse sentido, promover a construção das identidades dos educandos referenciadas na sua cultura e história, de forma a propiciar sua autoafirmação enquanto sujeitos históricos. Logo, o Projeto Político Pedagógico deve projetar uma educação participativa, contextualizada e dialógica.

Fleuri (2008) destaca que o processo educativo deve romper com o paradigma ocidental e construir novas dimensões traçadas no respeito cultural e na reciprocidade, no qual educador e educando são sujeitos do conhecimento e essa construção não acontece num ambiente autoritário da educação bancária, na qual o conhecimento está pronto e acabado, cabendo ao aluno aprender.

Na perspectiva libertadora, o diálogo e a mediatização fazem parte do processo, haja vista que, quem ensina também aprende e quem aprende ensina. É

nessa relação de troca entre as culturas que os sujeitos influenciam e são influenciados em todas as suas dimensões. Deste modo, a construção do conhecimento dá-se permeada pela convivência entre os sujeitos, os quais vão tornando-se críticos e criativos e, assim, libertando-se das estruturas hegemônica do estado. Dialogando com,

A educação “bancária” em cujo a prática se dá a inconciliação educador-educando, rechaça esse companheirismo. E é lógico que seja assim. No momento em que o educador “bancário” vivesse a superação da contradição já não seria “bancário”. Já não faria depósito, já não tentaria domesticar. Já prescreveria. Saber com os educandos, enquanto estes soubessem com ele, seria sua tarefa. Já não estaria a serviço da desumanização, a serviço da opressão, mas a serviço da libertação (FREIRE, 1987, p. 40).

A escola busca oferecer à comunidade escolar um conhecimento consistente, pautado em princípios humanistas, no respeito recíproco, por meio da prática de valores morais e éticos. Além disso, respeitando a identidade dos indivíduos quilombolas, para que venham a ser sujeitos de suas histórias, a fim de que possam lutar pela construção de uma sociedade mais humana, igualitária e justa. De acordo com,

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá, dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 1987, p.27).

A prática pedagógica da escola tem como ponto de partida a realidade dos sujeitos remanescentes, fundamentando-se numa perspectiva humanista, viabilizando o respeito entre as diferenças culturais. Apesar de ser destacado o respeito à identidade dos educandos, não é sinalizado como é trabalhada a construção das identidades desses sujeitos enquanto remanescentes de quilombo, para que possam se afirmar sujeitos culturais e históricos, com o intuito de valorizar e resgatar sua cultura e história, compreendendo que foram, e continuam sendo, violentados e marginalizados em decorrência da política econômica capitalista.

De acordo com Freire (1983), o processo educacional deve ter seu princípio no questionamento das estruturas sociais, a alfabetização dos sujeitos tem de partir da sua ação no mundo, levando-os a refletir sobre a sua condição humana, e, com

isso, possibilitar a sua conscientização política e o seu empoderamento para transformar o mundo.

De acordo com Arroyo (2012):

O tema sugere não ficarmos aí de avançarmos. Se o pensamento em que foram produzidos como inferiores faz parte do padrão de poder/saber do padrão político de dominação/subordinação, também em nossa história foram se constituindo movimentos sociais, ações coletivas que vêm fazendo do conhecimento, da cultura, da memória e identidade um campo de afirmação, formação e emancipação. Se o padrão de poder/saber conformou um pensamento socio pedagógico para inferiorizar os coletivos populares, esses em suas ações/reações/afirmações inventaram outras formas de pensar-se e de formar-se, outro pensamento sociopedagógico. Outras pedagogias (ARROYO, 2012, p.30).

Sendo assim, não podemos ficar parados diante da política dominante que transforma a escola em um mecanismo reprodutor do padrão capitalista, precisamos lutar contra essa educação manipuladora e alienadora, que torna os coletivos populares diferentes e desprovidos de cultura. Dessa forma, afirmando a cultura eurocêntrica como padrão mundial, contexto que tem levado os diversos grupos sociais a se organizar para o processo de resistência contra essa pedagogia dominante e excludente, e, assim, apresentar outras formas de ser, de pensar, de aprender e viver, constituindo suas próprias pedagogias.

Nesse âmbito, as práticas pedagógicas precisam ser um meio de viabilização e articulação desse processo de luta frente às ações educativas conservadoras, promovidas pela classe dominante. Dessa maneira, tornar a sala de aula um espaço de práticas educativas contextualizadas, propiciando ao aluno visualizar a sua cultura como parte da sua história, que constitui sua identidade, a qual deve ser valorizada e afirmada para sua emancipação histórica e cultural.

Candau (2012) ressalta a relação entre igualdade e diferença a partir de sua pesquisa com professores e professoras. Nesse sentido, a igualdade é projetada nas narrativas das(os) professoras(es) como um processo de padronização e homogeneização de suas práticas pedagógicas, atendendo uma ideologia eurocêntrica de educação, pautada num discurso colonialista de que todos têm direito ao acesso à “educação”.

Nessa abordagem, a política educacional dominante, mantém o controle da cultura escolar, começando pelo uniforme escolar e chegando até os processos de ensino aprendizagem, os materiais didáticos, avaliação, domínio que passa a falsa

ideia de um processo necessário para promover a igualdade de ensino entre os educandos. Realidade que inviabiliza o reconhecimento das diferenças culturais, no processo educacional, uma vez que essas são negadas e silenciadas, fato que agrega à prática pedagógica um caráter monocultural.

Ao analisar o conteúdo do objetivo geral do PPP, fica evidente que, mesmo dando ênfase ao caráter humanista e às diferenças culturais, atende a uma perspectiva monocultural e universalista de educação, uma vez que torna o currículo oficial em orientador para as práticas pedagógicas e parâmetro para desempenho no processo ensino-aprendizagem. Nessa lógica, os contextos sociais são enfatizados fundamentalmente enquanto espaços diferentes e não como fatores de reflexão para autoafirmação dos sujeitos quilombolas. O objetivo geral não apresenta a história e a cultura da comunidade como base para as práticas educativas na escola. Na perspectiva de,

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (FREIRE, 1996, p. 15).

De acordo com Candau (2008), a educação escolar desenvolvida nas áreas rurais da Amazônia continua sendo marcada por “caráter, em geral, padronizador, homogeneizador e monocultural”. Assim, as práticas pedagógicas, desenvolvida no contexto amazônico, não vêm respeitando o ambiente cultural dos sujeitos locais.

Para superar esse paradigma Ocidental de educação, a abordagem intercultural crítica freireana apresenta uma proposta contextualizada que tenha como base o diálogo entre as diferentes culturas, para viabilizar o desenvolvimento da consciência crítica, e, dessa forma, possibilitar a construção da identidade desses indivíduos, potencializando-os a lutar contra a exclusão cultural e social que o sistema capitalista promove. Nesse sentido,

A educação popular de Paulo Freire, então, faz parte da construção da gênese histórica da interculturalidade na educação brasileira, quando coloca como centro de debate a cultura e o engajamento ético-político com os segmentos sociais oprimidos, direcionando as práticas pedagógicas para o exercício crítico da cidadania e para a afirmação destes atores sociais como sujeitos e de sua cultura (OLIVEIRA, 2015, p. 1).

Nessa perspectiva, se fazem necessárias políticas de reconhecimento da diversidade cultural, para proporcionar a coexistência das culturas dos grupos minoritários, como, por exemplo, os indígenas e quilombolas, que estão diretamente sendo atacados pelas invasões dos seus territórios e também pela desconfiguração de suas identidades culturais.

No campo dos objetivos específicos, das metas e ações, o documento destaca as seguintes projeções:

Assegurar uma educação de qualidade, tendo como meta garantir o acesso ao ensino de qualidade e permanência do aluno na escola, desenvolvendo ações para proporcionar a melhoria no processo de ensino-aprendizagem, por meio de projeto interdisciplinar e projeto de leitura e escrita. Além disso, propiciar o diálogo entre a escola e a comunidade quilombola, de maneira a superar todo tipo de discriminação, respeitando as diferenças culturais, realizar reuniões com pais, professores e direção, para o redirecionamento das ações e/ou avaliação institucional.

Desenvolver atividades pedagógicas curriculares e extracurriculares, para contextualizar o processo educativo de acordo com as metas. A intencionalidade é oportunizar o acesso ao conhecimento da cultura e da história dos quilombos, a partir dos saberes e das experiências dos educandos, por meio de pesquisas e atividades extraclases que promovam o envolvimento dos alunos.

Ainda na análise dos objetivos, das metas e das ações do Projeto Pedagógico: no objetivo é sinalizado que a escola busca trabalhar a cultura da comunidade em sua prática pedagógica, propondo executar a meta e garantir à comunidade escolar o ensino da cultura quilombola e afrodescendente; desenvolver programações que envolvam a participação dos pais e/ou responsáveis nas atividades escolares.

Outro ponto do objetivo é desenvolver atividades para os alunos adquirirem conhecimentos e habilidades de modo que possam aplicá-los no seu dia a dia. A escola tem como meta garantir à comunidade escolar o ensino da cultura quilombola e também afrodescendente de maneira a desenvolver ações culturais, religiosas, cívicas e folclóricas.

A partir do que está posto nos objetivos específicos e nas metas do projeto, nota-se que visualizam a necessidade de trabalhar temáticas voltadas à cultura e à história da comunidade remanescente de escravos. No entanto, as ações do projeto

voltam-se para o desenvolvimento de práticas educativas fundamentadas no currículo oficial, que defende os princípios de uma educação ocidentalizada, atendendo as demandas do sistema produtivo capitalista.

Nesse cenário, é ressaltado que a escola irá ofertar uma educação de qualidade, garantindo o acesso e a permanência do aluno, tendo como ações primordiais a leitura e a escrita, prática que normalmente promove desenvolvimento individualizado e fragmentado, não colaborando para um processo educativo emancipatório dos sujeitos históricos.

No decorrer da análise do Projeto Político Pedagógico, constatou-se que este não contempla a legislação étnico-racial, já que não enfatiza a Lei 10.639/03, a qual torna obrigatória a inclusão do ensino da História da África e da cultura Afro-brasileira nos currículos dos estabelecimentos de ensino públicos e particulares da educação básica. Situação que levanta questionamentos por se tratar de uma proposta pedagógica para uma comunidade remanescente de quilombo. Essa Lei representou um marco na luta dos movimentos sociais pelo reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira, os quais, mesmo com o processo de libertação, continuaram sendo negados pela sociedade e pelo Estado Brasileiro.

Nesse contexto, Munanga (2015) enfatiza a relevância do ensino da história de África e dos povos africanos e afro-brasileiros, haja vista que esta foi contada de forma etnocêntrica pelos europeus, isto é, foi produzida de forma distorcida e preconceituosa, de modo a torná-la inferior em relação à história do ocidente. Nesse sentido, para legitimar a sua superioridade, chegaram a negar que a África tivesse uma história até a invasão dos europeus. Situação contraditória, já que a África é considerada o berço das civilizações, logo, seria a origem da humanidade e de suas histórias.

Nessa lógica, quem narrou e produziu a história dos africanos foram os europeus, para justificar e naturalizar as atrocidades às quais os povos africanos foram submetidos, sendo arrancados de seus territórios para serem escravizados sem direito à própria vida.

De acordo com Rezende (2011), as comunidades quilombolas ainda enfrentam muitas resistências, quando, por exemplo, questionam seus direitos aos seus territórios ancestrais. Após 130 anos do fim da escravidão no Brasil, o Estado pouco fez para reparar sua dívida com os remanescentes de quilombos, apesar de terem seus direitos aos territórios garantidos pela Constituição de 1988, ainda são

questionados pela elite fundiária. Contudo, essa reparação também precisa acontecer na historiografia brasileira, haja vista que essa não vem dando a devida visibilidade à população negra, a qual foi fundamental para a formação da sociedade brasileira, desse modo, se faz necessário resgatar novas fontes históricas.

Matos e Eugenio (2018) destacam que no âmbito educacional, só em 2012, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Esse instrumento legal trouxe a possibilidade de as comunidades quilombolas introduzirem no currículo escolar seus saberes, memórias e tradições, desse modo, garantindo a preservação e a transmissão da cultura aos seus descendentes.

Benedicto (2019) ressalta que os militantes da filosofia educacional integralista que advogam que o Estado é o responsável por promover políticas educacionais para reparar o racismo presente no sistema educacional. Políticas essas advindas das lutas dos movimentos sociais afro-brasileiros; das Leis 10.639/03 e 11.645/08; e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana de 2004 e também as políticas de ação afirmativa na universidade. Eles defendem que o Estado tem o dever de corrigir essas injustiças históricas ainda presentes nas escolas.

A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações (BRASIL, 2004, p. 11).

Nessa perspectiva, além da omissão do Estado no que concerne aos direitos básicos dos negros libertos, sabe-se que eles também foram rejeitados pela sociedade enquanto trabalhadores livres. Mediante a exclusão, muitos migraram à procura de terras distantes para desenvolver a agricultura de subsistência ou passaram a habitar periferias afastadas dos centros urbanos. Nessa situação de segregação, eram depreciados e condenados a desenvolver as atividades mais penosas e desvalorizadas.

Desse modo, mesmo com o fim da escravidão, os libertos não foram acolhidos pela sociedade brasileira, continuaram excluídos socialmente. Continuando o legado da escravidão arraigado no seio da sociedade, gerando o preconceito, a discriminação e a injustiça social. Assim, restou ao povo negro liberto, sem emprego e sem acesso à propriedade da terra, os espaços sociais marginalizados.

Daí a necessidade urgente de uma prática pedagógica que respeite as diferenças históricas, culturais e sociais, para, com isso, construir uma pedagogia pautada no respeito e no diálogo, propiciar aos educandos a conscientização política, para se afirmarem enquanto grupo social identitário, com a finalidade de lutarem por sua emancipação.

De acordo com Candau (2008), as práticas pedagógicas devem ter atenção especial no que se refere ao trabalho com a identidade dos sujeitos. Essas precisam analisar de forma contextualizada como intervir na formação da identidade dos educandos, para que eles tenham autonomia de atribuir significados e agir de forma consciente e autônoma. Para que isso seja possível, a aprendizagem precisa partir dos saberes e experiências dos alunos, agregando valores, possibilitando a construção de sua identidade pessoal e de consciência de sua subjetividade.

Nesse panorama, a formação da identidade, de maneira consciente, possibilita o processo de resistência dos grupos sociais que vêm sendo excluídos e discriminados historicamente, os quais foram produzidos como diferentes: os povos negros, os indígenas, as mulheres os homossexuais e outros. Sujeitos que vêm lutando contra essa opressão de forma árdua e têm conquistado espaços e firmado seus direitos à cidadania, atacando a identidade hegemônica padronizadora.

Em conformidade com Mignolo (2008), a política de identidade tem a funcionalidade de justificar e naturalizar os interesses da classe dominante, intervindo diretamente na construção das subjetividades dos sujeitos (negros, brancos, mulheres, homossexuais, heterossexuais...), e essa construção torna-se natural socialmente, colocando o branco, heterossexual e do sexo masculino como referência social.

Para Mignolo (2008),

A identidade em política é relevante não somente porque a política de identidade permeia, como acabei de sugerir, todo o espectro das identidades sociais, mas porque o controle da política de identidade reside,

principalmente, na construção de uma identidade que não se parece como tal, mas como a aparência “natural” do mundo (MIGNOLO, 2008, p. 289).

Nessa conjuntura, Mignolo (2008) destaca que a identidade em política é determinante para a afirmação da opção descolonial, visto que será necessária a construção de teorias políticas e também a organização de ações fundamentadas em identidades que sofreram imposição eurocêntrica. Isto é, não existiam índios nos continentes americanos até a chegada dos espanhóis; assim como não existiam pessoas negras até o comércio massivo de sujeitos escravizados no atlântico. É difícil desmascarar a construção racista da identidade no mundo moderno em uma economia capitalista.

Nessa perspectiva, as identidades construídas pelos discursos europeus modernos eram racistas. Construções que atendiam ao interesse da matriz racial colonial e patriarcal. Por isso, todas as formas de pensar o conhecimento ou de agir politicamente, que não se apresentam descoloniais, não rompem com a ideologia colonial de identidade.

A partir da observação e da análise do cronograma de atividades, constituído na proposta pedagógica da escola, é possível identificar que se apresentam de maneira fragmentada, posto que se caracterizam estruturalmente pelo desenvolvimento de temáticas relacionadas a datas comemorativas, assim como festivas, executadas em períodos determinados. Organização que não favorece o desenvolvimento de uma prática educativa contextualizada, que possibilite a afirmação identitária dos sujeitos quilombolas.

Vale salientar que, pedagogicamente, essa estrutura não contribui para uma prática educativa articulada e emancipatória, isso porque, em decorrência de muitos eventos pontuais, que exigem muito tempo dos atores escolares, tira o foco da realidade dos educandos e dos problemas sociais presentes na comunidade escolar. Observa-se que essa forma de organização escolar é um legado da pedagogia tradicional.

Consoante com Freire (1974), o processo pedagógico deve viabilizar a reflexão das temáticas sociais, mediante a compreensão e o entendimento de suas causas e efeitos e, desta forma, possibilitar que os educandos venham a problematizar sua realidade social e, juntos, articularem ações para resolver ou questionar os mecanismos estruturais que lhes inferiorizam. Essa luta deve ser

permeada pelo diálogo entre os diferentes, tendo suas experiências de vida como instrumentos para os embates sociais.

Nesse debate, a educação escolar precisa desenvolver-se pautada nos saberes e experiências culturais dos sujeitos coletivos, marginalizados e violentados no decorrer do processo colonial e moderno. Para isso, a pedagogia de resistência desses grupos deve ser fomentada no âmbito escolar, para desestruturar a pedagogia opressora, bem como alienadora, do sistema capitalista, levando-os à autoafirmação enquanto sujeitos históricos, com o propósito de se organizarem politicamente na construção de uma sociedade democrática e solidária.

Nessa configuração, a prática pedagógica do professor tem que proporcionar um diálogo entre os conhecimentos científicos e os saberes populares no decorrer do processo educativo, já que o conhecimento é construído a contar da relação dos educandos entre os conhecimentos escolares com os saberes socioculturais, relação que precisa acontecer tanto no âmbito local quanto no global. Dessa forma, o educador estará considerando a pluralidade de saberes dos diversos coletivos como ribeirinhos, quilombolas, indígenas entre outros.

Para a educação ser verdadeiramente humanizadora, tem que ser transformadora, levar os educandos a reconhecerem-se como pessoas capazes de lutar contra o sistema opressor, elaborar políticas para a sua organização e afirmação sociocultural e histórica. Essa tomada de consciência dos homens deve acontecer permeada pela sua ação cotidiana (FREIRE, 1983).

O educador é um agente fundamental para a viabilização do processo educativo, para mediar a conscientização política dos educandos, não podendo lhes impor a sua concepção de mundo, uma vez que a educação deve garantir o livre pensar do homem sobre a sua existência como ser social e cultural. Dessa maneira, tendo clareza de que, na condição de sujeito histórico, tem a possibilidade de construir coletivamente uma nova história social, mais humana, solidária e inclusiva.

Por esse ângulo, Candau (2012) enfatiza, em seu estudo, a necessidade da desconstrução da padronização e, ao mesmo tempo, a luta contra todas as formas de desigualdade existentes em nossa sociedade. A autora defende, ainda, o conceito de igualdade pautado no respeito aos direitos básicos de cidadania, já que os indivíduos são diferentes socialmente, culturalmente e historicamente. Por isso, suas diferenças devem ser respeitadas e reconhecidas. Contudo, ressalta que essa construção é algo complexo, uma vez que foram constituídas por relações de poder.

Logo, fazer a articulação entre as teorias e as práticas socioeducativas não é nada simples, pois se apresenta no centro do debate atual sobre direitos humanos.

Para tanto, o professor precisa desenvolver o processo de ensino-aprendizagem, objetivando levar o aluno a se reconhecer sujeito pertencente à sua cultura, que historicamente vem sendo inferiorizada e marginalizada pela política hegemônica ocidental, que busca invisibilizar as culturas populares para impor o seu padrão de sociedade.

Candau (2012) sinaliza que a construção de uma sociedade mais solidária e justa, precisa ser ressignificado em nossa atualidade, para que se possa promover uma articulação entre igualdade e diferença, permeada pelo diálogo intercultural. Para que essa construção possa acontecer, as práticas educativas precisam viabilizar o diálogo entre os diferentes grupos culturais, a fim de que possam compreender que são frutos de uma política capitalista hegemônica, para unificarem suas lutas contra esse sistema alienador.

Denota-se que fica evidente que o Projeto Político Pedagógico é o vetor para as transformações socioculturais, desde que esteja referenciado por uma perspectiva de educação crítica, que venha problematizar e questionar a estrutura social vigente, que vem excluindo as classes populares do acesso aos serviços e bens sociais.

O paradigma da educação intercultural apresenta-se como instrumento de resistência contra a colonialidade arraigada na estrutura da sociedade brasileira. Ele defende uma educação para a inclusão, pautada na escuta, dando voz aos coletivos marginalizados e excluídos no decorrer da história nacional, alicerçando um ambiente educativo democrático de respeito, tolerância e troca de experiências e saberes, possibilitando uma formação cidadã para convivência em uma sociedade multicultural.

A perspectiva intercultural possibilita um universo de reflexões a partir do contexto sociocultural, promovendo a conscientização política e a autoafirmação das identidades dos sujeitos, trazendo para o debate questões que precisam ser enfrentadas por meio das práticas pedagógicas, e, assim, tornar a escola um ambiente dialógico e inclusivo, desvelando as estruturas sociais opressoras, e proporcionar a organização, assim como articulação política, dos grupos historicamente oprimidos pelo sistema colonialista, e, desse modo, orquestrar a resistência para a sua emancipação sociocultural e histórica.

De acordo com essa perspectiva, a prática pedagógica deve ser desenvolvida de forma articulada e intencional por todos os atores da instituição escolar. Assim, o mecanismo que viabiliza essa unificação é o projeto político pedagógico, dando coerência e unidade à ação educativa da escola. Entretanto, deve ser construído de forma coletiva, na qual a participação da comunidade escolar é indispensável para constituição de uma prática educativa, demandada pelas necessidades sociais dos sujeitos atendidos, efetivando uma formação reflexiva e libertadora.

Para Freire (2013), quando o homem compreende que é um ser histórico e que pode intervir no mundo, passa a refletir sobre a realidade bem como questionar sua condição sociocultural. Desse modo, assumindo o comportamento de um sujeito pensante, capaz de analisar o contexto social do qual é pertencente, condição que possibilita se articular socialmente para lutar por seus direitos negados no decorrer da história brasileira. Assim, quando o homem compreende sua história, ele consegue visualizar os elementos opressores ali presentes, tornando-se capaz de elencar hipóteses sobre os problemas e projetar soluções. Para com isso, transformar a sociedade e, por meio do seu engajamento social, construí-la de uma forma mais justa.

O homem enche de cultura os espaços geográficos e históricos. Cultura é tudo o que é criado pelo homem. Tanto uma poesia como uma frase de saudação. A cultura consiste em recriar e não em repetir. O homem pode fazê-lo porque tem uma consciência capaz de captar o mundo e transformá-lo. Isto nos leva a uma segunda característica da relação: a consequência, resultante da criação e recriação que assemelha o homem a Deus. O homem não é, pois, um homem para a adaptação. A educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem deve transformar a realidade para ser mais (a propaganda política ou comercial faz do homem um objeto (FREIRE, 2013, p. 22).

Nesse olhar, a essência da educação não é adaptar o homem ao meio social, desse modo estaria subtraindo suas possibilidades de intervir na sociedade, já que esse processo transformaria o sujeito em um animal adestrado. Assim, o processo educacional precisa potencializar o educando para se autoafirmar enquanto sujeito pensante e transformador, isto é, diferente dos animais, os homens constroem suas próprias histórias.

A educação deve ser instrumento estimulador da ação criadora e transformadora do ser humano, ou seja, a prática educativa precisa desenvolver um

ambiente pedagógico que possibilite ao educando tornar-se protagonista da sua história.

Seguindo nessa discussão, Candau (2012) evidencia que, atualmente, a educação intercultural é considerada um instrumento primordial para a construção de sistemas educativos, para sociedades que tenham como fundamentos princípios democráticos, na qual prevalece a equidade e o respeito ao reconhecimento dos diferentes coletivos socioculturais que formam a comunidade escolar. Nessa ótica, a abordagem da interculturalidade é considerada pela autora a mais viável para a edificação de sociedades democráticas, que conjuguem políticas de igualdade com políticas de identidades, fundamentando-se no reconhecimento e no fortalecimento dos diferentes grupos culturais, levando-os a se autoafirmarem sujeitos históricos.

Nesse embate, Libâneo (2007) ressalta que o currículo delinea o que se ensina e se aprende no âmbito escolar de forma geral. Nessa percepção, a construção do PPP deve ocorrer num ambiente participativo para a definição dos conteúdos curriculares, para promover a articulação das experiências concretas dos educandos, por meio dos conhecimentos científicos e dos saberes da vivência destes. Para que a prática pedagógica da escola viabilize uma formação de sujeitos críticos, que venham a ter a compreensão da sociedade que fazem parte, visualizando sua estrutura opressora e excludente, para intervir de forma consciente, combater as relações de poder vigente, buscar construir relações sociais mais igualitárias, solidárias, justas e coletivas.

Nessa conjuntura, o Projeto Político Pedagógico é um documento que define os objetivos, diretrizes e ações para o processo educativo na escola, ressalta as condições sociais e legais do sistema de ensino e as demandas, assim como as expectativas da comunidade escolar. Em outras palavras, o PPP deve se alicerçar na cultura dos educandos, visto que ela se encontra repleta de crenças, valores, significados, modos de pensar e agir dos sujeitos que participaram de sua construção.

A construção do Projeto Pedagógico pressupõe clareza sobre seu significado e sua importância. Sua constituição é demandada pelo disposto na Lei de Diretrizes e Bases - LDB nº 9.394/96, apresentado nos artigos 12, 13, e 14. Nesse direcionamento, no artigo 12, inciso I, a Lei transfere aos estabelecimentos de ensino a responsabilidade de construir e executar sua proposta pedagógica.

No artigo 12, inciso VII, também estabelece como obrigação da escola informar aos pais e/ou responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos assim como sobre o desenvolvimento de sua Proposta Pedagógica. Já no artigo 13, os professores são obrigados a participar do processo de elaboração do projeto da escola, bem como desenvolver o seu plano de ensino de acordo com a proposta pedagógica construída. Nesse encaminhamento, no artigo 14, são estabelecidos os princípios da gestão democrática, o primeiro deles destaca a participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Político Pedagógico.

O projeto pedagógico é um instrumento essencial no encaminhamento de práticas pedagógicas contextualizadas e transformadoras, quando construído de forma participativa e coletiva, envolvendo os atores educacionais e a comunidade escolar, para juntos refletirem sobre a realidade sociocultural da comunidade e, assim, identificar as problemáticas que excluem e invisibilizam os sujeitos sociais ao acesso dos bens e serviços. Marginalização construída no decorrer da história brasileira, promovida pela classe dominante para justificar e afirmar o sistema capitalista.

Abordagem reflexiva que possibilitará a construção de um Projeto Pedagógico voltado para uma educação emancipatória, que potencializará os sujeitos coletivos a se organizarem nas lutas contra o sistema capitalista, que coisifica e massifica a classe popular para garantir os interesses políticos e econômicos da elite burguesa.

Nesse contexto, Candau (2012) pontua que é necessário questionar e desvelar os conceitos de igualdade e diferença que perpassam no discurso educacional, a fim de desmascarar a política de padronização e uniformização que está presente nas práticas pedagógicas, nas instituições escolares, para, com isso, visibilizar e questionar o caráter monocultural e o etnocentrismo que, de forma explícita ou implícita, se fazem presente no espaço escolar, os quais são inseridos no currículo escolar pela política neoliberal de modo a garantir a permanência da ordem social vigente.

É necessário romper com a “universalização” dos conhecimentos, valores e práticas que inviabilizam as ações educativas de desenvolverem um processo educativo que tenha por base o diálogo entre os diferentes conhecimentos e saberes. Processo fundamental para o reconhecimento e valorização das diferenças culturais, que venham a legitimar e reconhecer os diversos saberes e práticas, tornando a educação democrática e humanizada, que, de acordo com “o diálogo

crítico e libertador, por isto mesmo que supõe a ação, tem de ser feito com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua libertação” (FREIRE, 1987, p. 30).

Nessa reestruturação da educação escolar, a perspectiva intercultural crítica tem como desafio levar os grupos sociais minoritários que foram subjugados e discriminados ao processo de empoderamento, viabilizando sua articulação e participação ativa nos movimentos da sociedade civil. Organização que possibilitará as ações afirmativas que reivindicarão melhores condições de vida para os grupos excluídos e violentados pelo sistema capitalista. Ademais, engajamento que lutará pela superação do racismo, da discriminação de gênero, de orientação sexual, religiosa e social.

A educação é o único caminho para a constituição de uma sociedade mais justa e democrática. A prática pedagógica deve ser o catalisador dessa mobilização dos sujeitos, na construção de relações baseadas no respeito à diversidade cultural e social, convivências pautadas no direito à vida. Mas, para que esse processo seja possível, a escola, juntamente com os sujeitos por ela atendidos, deve elaborar um Projeto Pedagógico em consonância com o tipo de homem e de sociedade que desejam estabelecer.

Nesse âmbito, Candau (2012) apresenta a perspectiva da interculturalidade crítica como meio para oportunizar o fortalecimento e a construção de identidades dinâmicas, abertas e plurais, de forma a estimular os processos de emancipação dos sujeitos vitimados e subalternizados para a afirmação da sua autoestima. Dessa maneira, promover o desenvolvimento de sua autonomia e viabilizar a sua soberania social. Esse horizonte objetiva a construção de sociedades nas quais floresçam relações igualitárias entre diferentes indivíduos e ambientes socioculturais.

Nesse entendimento, a educação intercultural dialoga com os direitos humanos. Os educadores precisam propiciar, por meio de suas práticas pedagógicas, a desconstrução e desnaturalização de preconceitos e discriminações que foram produzidos pela política colonialista europeia, os quais se encontram enraizados nas relações sociais, muitas vezes, com caráter disseminado que se propaga de forma sutil e silenciosa nos âmbitos sociais. A naturalização desses marcadores sociais é uma construção ideológica da classe dominante para subjugar e inferiorizar as classes populares, de forma a manter a sua hegemonia política, cultural e econômica.

Diante deste cenário, fica mais evidente a necessidade de rompermos com essa educação ocidentalizada de modo a buscar efetivar uma prática educativa pautada nas diferenças culturais, na qual o respeito seja um princípio na convivência e nas trocas de saberes e experiências.

Nessa visão, a escola precisa construir juntamente com a comunidade escolar uma proposta de educação que busque superar os problemas sociais vividos por ela. A perspectiva da educação intercultural crítica possibilita a construção do projeto político pedagógico a partir da realidade e diversidade cultural dos sujeitos atendidos, para viabilizar uma prática pedagógica estabelecida no diálogo entre os diferentes contextos culturais e, desse modo, afirmando e valorizando os distintos saberes socioculturais.

A postura fundamental do educador, no decorrer de suas práticas pedagógicas, é de problematizar os conhecimentos demandados no currículo oficial, a começar da realidade e dos saberes dos educandos, para viabilizar a compreensão dos fenômenos sociais nos contextos diversos, para que o aluno possa fazer uma leitura crítica e reflexiva e, conseqüentemente, manifestar suas inquietações diante do mundo.

Nesse processo, é imprescindível que o discente compreenda que a determinação das ordens sociais é resultado da ação do homem em sociedade, permeado pelo seu contexto sociocultural, por isso, não é nada pronto e acabado. É primordial que estes se percebam sujeitos de conhecimentos, capazes de criar e transformar o mundo por meio da sua ação sobre ele.

A interculturalidade crítica, de acordo com Candau (2012), tem por funcionalidade problematizar as relações de poder impostas pela política neoliberal, já que essa vem questionar as diferenças e desigualdades produzidas no decorrer da história, pelo sistema capitalista, que, além de produzir as ordens sociais, marginalizou e excluiu os grupos que ele mesmo constituiu como diferentes.

Essa perspectiva de educação defende a construção de sociedades que tenham as diferenças como elementos que constituem a democracia, e, assim, percebam a necessidade de construir novas relações sociais, que sejam fundamentadas na igualdade entre os diferentes grupos socioculturais, para com isso conscientizar e potencializar esses sujeitos que foram historicamente inferiorizados e subjugados.

De maneira ainda mais ampla, proponho a interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos “outros”<sup>15</sup> – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras (CANDAUI, 2009, p. 25)

Em sintonia com a citação acima, a interculturalidade crítica caracteriza-se como um seguimento potencializador da prática pedagógica, que tenha como fundamento a problematização da estrutura capitalista padronizadora e homogeneizadora, que vem produzindo a desigualdade e subjugando os grupos minoritários, através de sua política econômica.

A interculturalidade, além de legitimar as diferentes formas de organizações dos sujeitos coletivos, evidencia por meio do encontro desses grupos, outros modos de ser, viver, conhecer e produzir, a fim de promover o diálogo entre os excluídos, numa atmosfera de respeito e igualdade, assim como inspira a construção de outras configurações sociais.

## 1.2 UM ENFOQUE SOBRE O PLANO DE AÇÃO DA ESCOLA

Para melhor compreensão da proposta pedagógica, também fizemos o estudo e análise do Plano de Ação da Escola, o qual foi constituído para o ano letivo de 2021. Ele está organizado na seguinte ordem: apresentação, introdução, objetivos gerais, objetivos específicos, metodologia e avaliação.

Figura 1 – imagem da escola: Antônio Fausto da Trindade



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador.

Na apresentação, é caracterizada a estrutura física da escola, constituída por quatro salas de aula, um espaço conjugado, secretaria, direção, três banheiros, uma copa e um espaço de recreação para os alunos. O quadro funcional é composto por doze funcionários, organizados da seguinte forma: uma diretora, uma coordenadora pedagógica, uma agente administrativa, seis professores e três merendeiras. A escola atende às seguintes modalidades de ensino: educação Infantil e ensino fundamental de 1º ao 5º ano, funcionando nos turnos matutino e vespertino. Também é ressaltado que o perfil da comunidade escolar é quilombola, os alunos atendidos são da Zona Rural, filhos de agricultores, pequenos comerciantes, pescadores e pedreiros.

É destacado, ainda, na apresentação, que a escola atende a uma comunidade Quilombola da Zona Rural. Contexto que desperta atenção, visto que em virtude do público atendido, deveria ter um plano voltado para as suas especificidades socioculturais. No entanto, no decorrer da análise plano, não foi visualizada ações efetivas voltadas para a valorização da História cultural, assim como para a afirmação das identidades dos sujeitos quilombolas. Situação que trouxe inquietações e nos mobiliza para buscar respostas no decorrer do processo investigativo.

Para Benedicto (2019), somente uma educação afro-centrada será capaz de resolver o problema do processo educacional dos afro-brasileiros, uma vez que a afrocentricidade é um pensamento que concebe os africanos como sujeitos históricos e culturais, capazes de se articular politicamente para se organizar enquanto grupo social.

Assim como os quilombos se constituíram como espaços de construção da identidade afro-brasileira e de resistência à aculturação europeia a educação quilombista, hoje, deve ser concebida como um processo de formação do amefricano do Brasil e de resistência ao historicamente constituído modelo eugênico e eurocêntrico de educação com vistas à construção da sociedade democrática intercultural quilombista (BENEDICTO, 2016, p. 245).

Os quilombos foram fruto da resistência dos escravizados, diante da condição que foram submetidos pelo sistema escravista, no qual eram concebidos como mercadorias sem direito à própria vida, realidade que não aceitaram passivamente, dessa maneira, constituíram uma forma organizada de luta para manter sua cultura

e tradições. De acordo com Almeida (2002), os quilombos se constituíram com especificidades regionais e históricas. A identidade quilombola está diretamente ligada ao território, à ancestralidade, à cultura, às tradições e ao cultivo da terra, tendo a família como base estrutural para a sua afirmação étnica e política.

Para Munanga (2015), é preciso avançar na criação de leis no sentido de garantir o reconhecimento das identidades dos diversos grupos excluídos e negados no decorrer da história, e também promover a efetivação das legislações já existentes, que podem garantir aos sujeitos coletivos educação libertadora que promova sua organização política, que viabilize suas ações afirmativas.

A globalização neoliberal advoga pela homogeneização cultural, com o intuito de massacrar e generalizar as diferenças socioculturais dos grupos politicamente e economicamente excluídos. Todavia, há um movimento de resistência mundial que se articula em prol da preservação da diversidade, visto que representa um patrimônio da humanidade.

O Brasil, um país que nasceu justamente do encontro de culturas e civilizações, não pode se ausentar desse debate. O melhor caminho, a meu ver, é aquele que acompanha a dinâmica da sociedade através das reivindicações de suas comunidades e não aquele que se refugia numa abordagem superada da mistura racial que, por dezenas de anos, congelou o debate sobre a diversidade cultural e racial no Brasil – vista apenas como uma monocultura e uma identidade mestiça (MUNANGA, 2015, p. 22).

Nessa ótica, a prática educativa deve ter como parâmetro a realidade cultural da comunidade que atende, para trabalhar a importância da cultura no que se refere à formação da identidade do cidadão. O professor precisa ter clareza da formação histórica e cultural da sociedade brasileira, de modo a viabilizar a conscientização política dos sujeitos, proporcionando sua autoafirmação enquanto parte de um grupo social, conscientização que os potencializará no processo de lutas e reivindicações dos seus direitos negados no transcorrer da história do Brasil.

Na justificativa, é enfatizado que o Plano de Ação tem como objetivo primordial a promoção do ensino e a permanente busca pela melhoria da qualidade da educação, concebendo o trabalho do professor como um elemento mediador na construção da aprendizagem. Apresentando a planificação como um processo de busca de equilíbrio entre meios e fins, com o objetivo de promover melhor desempenho das atividades humanas. Sendo o ato de planejar um constante processo de reflexão para a tomada de decisão sobre a ação, para com isso projetar

ações e resultados em um determinado período temporal. Este fragmento do plano é fundamentado por Padilha (2001).

Ainda no âmbito da justificativa, é evidenciado que planejar é um processo que objetiva buscar soluções às problemáticas, delineando meios e fins para a sua superação, atingindo objetivos previamente projetados, sempre partindo da realidade para a construção do futuro, sem deixar de considerar o contexto cultural, social e histórico dos sujeitos envolvidos.

Neste contexto, o planejamento deve fazer parte das práticas pedagógicas, a fim de possibilitar projeções, descartar o improviso, antever o futuro, estabelecendo percursos que possam direcionar a operacionalização das intervenções educativas, prevendo o acompanhamento e o processo avaliativo das ações realizadas. Processo necessário para a permanência ou redirecionamento das ações planejadas. Neste contexto, o planejamento é uma atividade essencialmente participativa e dialógica (LIBÂNEO, 1992).

O documento investigado ressalta que a pedagogia do plano de ação tem como foco a aprendizagem e a busca da melhoria da “qualidade” da educação, tendo o professor como o viabilizador dessa construção. Frente a essa perspectiva, levantamos o seguinte questionamento: como planejar um processo educativo de qualidade sem ter como base a cultura dos educandos, posto que as ações educativas não estão dialogando efetivamente com a realidade da comunidade? O processo educativo libertador deve promover a emancipação política dos educandos, por meio de uma prática educativa que valorize a história e a cultura dos estudantes, proporcionando sua autoafirmação enquanto sujeitos identitários.

Na perspectiva de Freire (1983), a educação é um instrumento transformador da realidade. Uma vez que os sujeitos são conscientizados politicamente, passam a questionar suas realidades e as condições em que se encontram, problematizando e transformando-as, e, assim, a prática educativa pode se configurar alienadora ou transformadora. Para tanto, vai depender da postura do educador frente ao processo de mediatização do educando com o mundo.

No objetivo geral, é pontuado que será garantido que a comunidade escolar conheça e participe do desenvolvimento do Projeto Pedagógico da Escola, promovendo Avaliação Institucional Anual com a participação dos alunos com seus familiares, para diagnosticar se os encaminhamentos das práticas pedagógicas estão atendendo aos objetivos esperados, caso contrário, devem ser promovidos os

possíveis reencaminhamentos. Também é registrado que os professores estarão alinhados e comprometidos com a operacionalização do Projeto Político Pedagógico, no que tange ao desenvolvimento de objetivos, estratégias e metas.

Nessa circunstância, serão selecionados educadores que apresentem o perfil destacado no documento pedagógico em vigência. No plano, também é enfatizado que, para o sucesso dessa jornada, será necessário estimular uma cultura de responsabilização dos educadores, educandos e familiares, no sentido de alcançar os resultados almejados, fundamentalmente os de aprendizagem, disponibilizando o devido acompanhamento para a realizar as adequações das ações pedagógicas, com a finalidade de alcançar êxito na elevação do índice institucional e do municipal.

De acordo com o objetivo geral, será assegurado que os alunos e seus familiares tenham acesso ao projeto político pedagógico e também auxiliem na sua efetivação. Diante do exposto, ponderamos que, na perspectiva de uma educação emancipatória e libertadora, a participação da comunidade escolar deve se dar desde a construção do planejamento pedagógico, para, juntamente com a escola, evidenciar as problemáticas sociais que afetam a comunidade, e, assim, traçar metas e ações para que possam superá-las. Também é evidenciado que os educadores deverão acompanhar o projeto pedagógico da escola e suas possíveis adequações decorrentes das avaliações de acompanhamento no percurso do desenvolvimento das ações e metas.

Assim, como no Projeto Político Pedagógico, o plano de ação enfatiza a importância do planejamento da prática educativa, mas, por outro lado, ambos não evidenciam a cultura da Comunidade Quilombola como ponto estruturante da prática pedagógica, fato que compromete um planejamento contextualizado, realidade que tende a dificultar o desenvolvimento de um processo educativo que promova a reflexão sociocultural e a construção das identidades dos sujeitos remanescentes de Quilombo.

Segundo Freire (1996),

[...] Outro sentido mais radical tem a assunção ou assumir quando digo: Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante (FREIRE, 1996).

A prática pedagógica tem como função fundamental promover ambientes nos quais as relações sociais entre educandos, mediadas pelos educadores, proporcionem experiências que levem a se assumirem como seres pertencentes a um contexto social e histórico, condição que os levará a se organizarem como grupos ancestrais, resistindo a toda forma de opressão e subalternização.

No campo dos objetivos específicos, é pontuado que os professores deverão auxiliar a comunidade escolar no que concerne ao seu envolvimento, tanto no acompanhamento quanto na aplicabilidade do planejamento anual, viabilizando o diálogo e a reflexão coletiva no levantamento das problemáticas sociais da localidade para serem trabalhadas a partir da proposta pedagógica da instituição.

Nessa perspectiva, os professores deverão apoiar e subsidiar a elaboração e a efetivação dos projetos desenvolvidos na escola. Tornar o processo avaliativo um instrumento de acompanhamento para potencializar a ensino-aprendizagem, acompanhar e orientar os educandos no desenvolvimento das atividades educativas, diagnosticando as dificuldades, para intervir de forma preventiva no decorrer da aplicabilidade, oportunizando momentos reflexivos que contribuam com a construção de um ambiente saudável entre alunos e professores.

No tocante aos objetivos específicos, é mencionado que os professores serão responsáveis pela mobilização e pelo envolvimento da Comunidade Escolar, para possibilitar o desenvolvimento da proposta pedagógica da escola. Encaminhamento que chama atenção, porque os sujeitos comunitários deveriam ter participado da construção do Projeto Pedagógico, para proporcionar o diálogo com a realidade dos educandos, visualizando as especificidades e problemáticas a serem enfrentadas, por meio da parceria instituição e família.

Neste contexto, a escola precisa buscar canais de comunicação, que possibilitem a participação da comunidade no processo de elaboração do projeto norteador da prática educativa, tendo a cultura e a história do local atendidas, como base para o planejamento da ação pedagógica.

O plano também apresenta ações voltadas para as famílias, prevendo atividades de orientações aos familiares, no sentido de colaborarem com o aproveitamento escolar, sensibilizar sobre a importância da frequência para o bom rendimento escolar, realizar eventos culturais que promovam a participação dos sujeitos quilombolas, criar espaço de diálogo para o encaminhamento de soluções de problemas que estejam inviabilizando o processo ensino aprendizagem.

No sentido de buscar a viabilidade da prática educativa, Candau (2012) pontua a importância da retomada do processo de construção das identidades tanto individuais quanto coletivas, por meio de práticas pedagógicas contextualizadas. Para esse resgate, a autora destaca a relevância de se trabalhar com as histórias de vida dos sujeitos das diferentes comunidades socioculturais, promovendo um movimento de autoafirmação desses indivíduos históricos, por intermédio de projetos que propiciem um processo articulado de diálogo, envolvendo ações coletivas entre pessoas e grupos de diferentes contextos sociais, étnicas, religiosas, culturais e outros.

Nesse sentido, a prática pedagógica precisa mobilizar meios para os educandos desenvolverem seu senso crítico e tornarem-se conscientes politicamente, passando a serem sujeitos de suas vidas, para lutarem pelas transformações sociais.

A metodologia do plano de ação segue a perspectiva organizacional do projeto pedagógico, que, como descrito na análise deste, é constituído de um cronograma de atividades tradicionais, correspondentes a datas celebrativas e festivas que são realizadas de formas fragmentadas. Que, além de requererem muito tempo para a sua organização, geralmente impossibilitam a articulação de um trabalho voltado às temáticas socioculturais e históricas dos educandos.

Em consonância com Freire (1987), o oprimido só começa a lutar por sua liberdade quando consegue visualizar o opressor, tal condição que possibilita o seu engajamento nos movimentos de resistência, de forma articulada, na busca da afirmação de sua libertação, processo que lhe potencializará, levando-o a se autoafirmar sujeito histórico e, como tal, percebendo que pode transformar a sua realidade, rompendo com a estrutura opressora.

Quando a conscientização política não acontece de forma intelectual, ela deve ocorrer por meio do exercício, permeada pela ação e reflexão sobre a história e a realidade cultural, para desmascarar a estrutura ideológica do sistema capitalista que aliena e inferioriza os grupos minoritários.

Nesse contexto, as práticas pedagógicas dos professores precisam propiciar meios para que os educandos possam perceber que historicamente foram produzidos de acordo com a filosofia da sociedade capitalista, compreensão necessária para o processo de organização política dos sujeitos contra a ordem de hierarquização social.

A educação escolar deve ter como instrumento para o processo de conscientização, o diálogo entre os sujeitos de diferentes contextos culturais e históricos, propiciar que venham se articular no engajamento de lutas por sua emancipação política e cultural.

O processo avaliativo, de acordo com o plano descrito, será realizado bimestralmente pela equipe escolar, estará sujeito a alterações em virtude do período pandêmico da Covid-19. Sendo enfatizado que esse plano de ação foi elaborado para integrar o Projeto Político Pedagógico da Escola. De acordo com o mesmo, a ação avaliativa terá grande relevância para indicar se as práticas educativas estão sendo exitosas ou se haverá necessidade de redirecionar as ações pedagógicas, tendo como ponto de partida o coletivo e o serviço disponibilizado à sociedade.

A partir da leitura e da análise, tanto do projeto pedagógico, quanto do plano de ação, é possível visualizar que os objetivos, as metas e ações estão voltados para um currículo eurocêntrico, que se pauta numa formação fragmentada sem a devida contextualização, que promove o desenvolvimento individualizado, perspectiva que dificilmente potencializará os sujeitos para uma articulação política, que proporcione suas autoafirmações enquanto remanescente de quilombo. Percebe-se que o documento se encontra pautado num currículo que atende à perspectiva de uma educação neoliberal, que visa ao desenvolvimento de competências e habilidades de forma individualizada e voltadas para as demandas do sistema produtivo capitalista.

Dessa forma, o processo educativo evidenciado no Plano de Ação não tem como prioridade a especificidade da comunidade quilombola, no que concerne ao debate da cultura e da história dos povos negros no decorrer da formação do território brasileiro, para propiciar o empoderamento e a autoafirmação dos sujeitos remanescentes, e, assim, proporcionar articulação contra a política hegemônica que lhes vem condenando a viver à margem da sociedade no transcorrer da história do Brasil.

Neste estudo, buscamos evidenciar se o Projeto Político Pedagógico da escola investigada dialoga com a realidade sociocultural da comunidade escolar, no intuito de afirmar uma educação contextualizada e emancipadora e, assim, possibilitar que os educandos tenham autonomia para refletir sobre as suas condições socioculturais. Para responder a essa questão norteadora, realizamos

diálogo epistemológico com alguns autores, dentre os quais destacamos Vera Maria Candau e Paulo Freire.

No decorrer do diálogo entre o documento e os autores, constatou-se que, apesar da proposta pedagógica anunciar uma concepção de educação comprometida com a realidade da comunidade quilombola, para promover a sua autoafirmação sociocultural e histórica, ele não contempla uma ação fundamentada, no contexto social dos estudantes. Fato que ficou evidente na ausência de articulação entre os objetivos, metas e ações, no que se refere à efetivação de uma prática pedagógica voltada para o contexto dos sujeitos quilombolas, no sentido de propiciar um processo educacional emancipatório. O Projeto Pedagógico também não aborda a legislação étnico-racial, fundamentalmente a Lei 10.639/03.

Vale enfatizar que o plano de ação da escola não está coerente com a filosofia do PPP, uma vez que se encontra voltado para uma perspectiva de educação eurocêntrica, que concebe o processo de ensino aprendizagem a partir da lógica do currículo oficial.

## **SEÇÃO II – A ESCOLA E A COMUNIDADE: SABERES CULTURAIS E CONHECIMENTOS ESCOLAR**

Nesta seção, trataremos da questão norteadora sobre as atividades pedagógicas a partir dos saberes da comunidade Itaboca. Para fundamentar a resposta, realizamos entrevistas com os sujeitos da comunidade, objetivando compreender se as práticas educativas da escola Antônio Fausto da Trindade estão contribuindo para a organização e a articulação sociocultural e política da comunidade evidenciada.

Na primeira subseção, falaremos da luta histórica dos africanos e afro-brasileiros no transcorrer da história nacional. O quilombo configurou-se como um movimento de resistência coletiva muito bem articulado, no qual os negros lutaram bravamente pela sua liberdade e pelo direito de manifestar sua cultura. Nesse contexto de luta, o movimento negro foi marcante na reivindicação de uma educação escolar que incluíssem a história e a cultura dos africanos e afro-brasileiros.

Na segunda, discorreremos sobre a colonialidade do poder e sua construção histórica, a partir dos interesses imperialistas dos europeus, ressaltando que são alicerçados na ideia de raça, visto que possibilitaram o estabelecimento de um padrão universal afirmado pelo Ocidente, de acordo com suas pretensões políticas e econômicas, para subjugar, desumanizar e classificar os outros povos. Pontuando, ainda, a necessidade urgente de romper com a lógica colonialista ainda presente na sociedade atual.

### **2.1 EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: UMA LUTA HISTÓRICA**

De acordo com Carneiro (1988), o quilombo representou um movimento coletivo, no qual os afro-brasileiros lutavam por sua liberdade e também pela afirmação de sua cultura, assim como, também, pelo seu estilo de vida africano. Neste contexto, os quilombos representaram um marco na história brasileira, no qual os escravos lutaram contra o sistema escravista, pela sua dignidade humana, pela sua liberdade organizacional e pela afirmação de suas culturas africanas.

Para Larchert e Oliveira (2013), as pesquisas sobre a questão dos quilombos ingressam na produção intelectual a partir da década de 1930, tendo como parâmetro para este estudo o Quilombo dos Palmares. Ratts (2006) ressalta os intelectuais brasileiros Abdias Nascimento, Beatriz Nascimento, Leila Gonzalez e Joel Rufino dos Santos como responsáveis por difundir na academia o novo conceito

de quilombo, no qual o significado aponta para a resistência política e cultural das pessoas negras.

De acordo com Schlickmann (2016), o primeiro cientista a se interessar pelo “problema negro” foi Raymundo Nina Rodrigues, no seguinte período: 1862 – 1906. Rodrigues era professor de universitário e escreveu o livro “Africanos no Brasil”. Seus estudos identificaram diferentes etnias e grupos, divergindo do pensamento da época que generalizava toda a população negra como meros objetos.

De acordo com Rodrigues, os povos negros eram colonos, produtores de cultura e não somente mera mão de obra. No entanto, eles representavam perigo e atraso para o progresso da nacionalidade brasileira, a qual almejava uma identidade europeia, defendia a existência de diferentes raças, com a prerrogativa de que a branca era superior à negra. Contudo, apesar de defender a formação da sociedade nacional pautada na cultura europeia, ele era contra o processo da escravidão.

Para Schlickmann (2016), somente com a posse de Jânio Quadros, em 1961, o governo se aproximou do continente africano, o qual apoiou a criação dos três primeiros centros de pesquisa sobre África e Ásia em três importantes universidades brasileiras: Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO); Universidade Federal da Bahia (UFBA), em 1959; o Instituto Brasileiro de Estudos Afro-asiáticos (IBEAA), fundado em 1961 e transformado em Centro de Estudos Afro-Asiáticos (CEAA) em 1973; Universidade Cândido Mendes Rio de Janeiro (UCAM); e o Centro de Estudos e Cultura Africana, hoje denominado Centro de Estudos Africanos (CEA).

Nesta perspectiva, a década de 60 representou um período significativo para os avanços dos estudos africanos no Brasil, contexto em que foram institucionalizados. As universidades reconheceram a importância desses estudos, viabilizando uma estrutura oficial de pesquisa acadêmica para as pesquisas até então esporádicas. Também se interessaram artistas, escritores e estudiosos da cultura brasileira. Nesse sentido, houve interesse consciente pela África, expectativa frustrada com o golpe militar que interrompeu o projeto iniciado por Jânio Quadros.

O Movimento Negro Unificado, fundado na década de 70, mostrou constante preocupação com a educação, inserindo o tema em pauta nos encontros, fóruns e seminários específicos para debater temática. Neste período, o Movimento Negro ganhou força junto aos demais movimentos sociais reprimidos pelo regime, que começaram lentamente a se reorganizar. Outros acontecimentos que contribuíram

para o fortalecimento desses movimentos foram a libertação de países africanos e a luta pelos direitos civis nos EUA.

Neste cenário, nas décadas de 1970 e 1980, aconteceu um crescimento da produção acadêmica brasileira sobre a temática racial. Nesse debate, os quilombos receberam as denominações de “comunidade negra rural” e “território negro”. Essas discussões trouxeram profundas reflexões para o mundo acadêmico, viabilizando forte debate teórico (RATTS, 2007).

Esse movimento de luta pelo reconhecimento dos direitos civis dos afro-brasileiros ganhou força na segunda metade do século XX, caracterizando-se em um ato coletivo que questionava a exclusão social, econômica e política dos afrodescendentes na sociedade brasileira, fundamentalmente das comunidades rurais.

Para Larchert e Oliveira (2013), foi nesse contexto de luta para garantir os direitos civis do povo quilombola que se deflagraram também as solicitações pela educação escolar quilombola enquanto política educacional. Demanda reivindicada frequentemente pelo Movimento Negro, pela Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (Conaq) e por setores da sociedade que exigem a educação pública e de qualidade para todos (BRASIL, 2011). Diante da mobilização dos movimentos negros e das efetivações das políticas públicas, e dos programas federais, mesmo que de forma tardia, é reconhecida a necessidade de uma educação escolar singular para a população quilombola.

Para as autoras em questão, no contexto das políticas educacionais, efetivamente temos o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), incorporada pela Lei nº 10.639/2003, que ressalta a obrigatoriedade do estudo da História da África e da Cultura Afro-brasileira e Africana e do ensino das relações étnico-raciais, estabelecendo o estudo das comunidades remanescentes de quilombo e das experiências negras pertencentes à cultura brasileira. O Parecer CNE/CP nº 03/2004 estabelece que todo sistema de ensino precisará providenciar “Registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como os remanescentes de quilombos, comunidades, territórios negros urbanos e rurais” (BRASIL, 2003, p. 9).

No âmbito das políticas educacionais, tivemos em 2010 a Conferência Nacional de Educação (CONAE), que aconteceu em Brasília, na qual foram debatidos diversos temas no campo da política educacional. Esse debate viabilizou

a inclusão da Educação Escolar Quilombola como modalidade da Educação Básica no Parecer CNE/CEB 07/2010 e na Resolução CNE/CEB 04/2010, que instituem as diretrizes curriculares gerais para a Educação Básica. A CONAE (2010) definiu que a educação quilombola é de responsabilidade dos Governos Federal, Estadual e Municipal, devendo estes:

- a) Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional.
- b) Assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local.
- c) Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/as profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnicoracial do grupo.
- d) Garantir a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação, nos três entes federados.
- e) Instituir um programa específico de licenciatura para quilombolas, para garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas.
- f) Garantir aos professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização
- g) Instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.
- h) Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas (BRASIL, 2011, p. 9).

Dessa forma, a ordenação da Educação Escolar Quilombola nos sistemas de ensino deverá ser implantada a nível nacional e obedecer às orientações curriculares gerais da educação básica, assim como garantir as especificidades socioculturais e históricas das comunidades quilombolas do País (BRASIL, 2011).

Nessa conjuntura, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Câmara de Educação Básica (CEB), deu início em 2011, ao processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. A finalidade destas diretrizes é orientar os sistemas de ensino na operacionalização da prática da Educação Escolar Quilombola, propiciando diálogo com o contexto sociocultural e das políticas das comunidades e dos movimentos quilombolas (BRASIL, 2011).

No contexto brasileiro, só em 1930 foi criado o Ministério da Educação, Saúde e o Conselho Nacional de Educação, organizando o ensino superior. Em 1931, acontece o Manifesto dos pioneiros da Educação Nova, esse movimento entra na

disputa pela direção das políticas do então criado Ministério da Educação e Saúde no Brasil (1930), que tinha como propósitos defender os princípios de um novo ideário de educação e modernizar o sistema educativo e a sociedade brasileira. Esse documento se constituía como marco fundador no debate educativo brasileiro (CARRIL, 2017).

Frente a essa conjuntura, buscou-se a criação de uma escola que conjugasse tanto a formação para o trabalho, assim como considerar o contexto sociocultural dos estudantes, logo, as objetivações de um ensino profissional, técnico e humanista foram atropeladas com pacotes escolares de curta duração.

Desse modo, a escola pública não atendeu a uma grande parte da população brasileira e, fundamentalmente, o povo negro não teve acesso ao direito à educação. Em virtude dessa exclusão, segmentos negros letrados organizaram um movimento a partir do surgimento da Imprensa Negra. Nesse processo, São Paulo e Rio de Janeiro lideraram a mobilização dos afro-brasileiros que, desde 1910, lutavam para conquistar a cidadania que a abolição não efetivou.

No que concerne à escolarização, de acordo com Machado (2009) notava-se o surgimento de uma intelectualidade negra que concebia no domínio da escrita um instrumento para acessar espaços sociais, pois, compreendiam que, apesar das pessoas negros terem conquistados o direito de estudar, não recebiam as mesmas condições que os brancos para o acesso à instrução.

Nessa ótica, para amenizar essa desigualdade educacional, ocorreu a oficialização da Educação de Jovens e Adultos em 1945, em decorrência de campanhas mobilizadoras que objetivavam a alfabetização, política que buscava superar as desigualdades socioeducativas que permeavam décadas e, dessa forma, combater as altas taxas de analfabetismo.

Brandão (2002) evidencia que principalmente nas décadas de 1960 e 1970 desenvolveram práticas pedagógicas alicerçadas por pesquisadores, entre eles, Paulo Freire, os quais defendiam a Educação Popular como ações educativas. Essa perspectiva de educação concebe a cultura como princípio educativo, para levar o educando a perceber que é protagonista da sua história cultural e social.

Vale pontuar que, mesmo com esses acontecimentos, a universalização da educação e a preocupação com a educação popular, o processo educacional não contemplou toda a população, em especial os afrodescendentes. Desse modo, essa dívida social do Estado com esses sujeitos permanece até os dias atuais.

Frente a essa conjuntura, a escola não pode mais continuar reproduzindo a ideologia de que somos todos iguais, replicando um ideal de cidadão descontextualizado ao mesmo tempo, ignorando o caráter hegemônico do currículo escolar

Diante dessa política alienadora e excludente, os movimentos sociais e organizações civis têm reivindicado políticas afirmativas para os remanescentes quilombolas e, como resultado dessas lutas coletivas, temos a aprovação da resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

A perspectiva de educação quilombola libertadora precisa pautar-se na construção de um currículo escolar aberto, flexível e interdisciplinar, o qual conjugue o conhecimento científico com os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas. Dessa maneira, o projeto político pedagógico da instituição escolar precisa dialogar com as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas. Nesse direcionamento, essa proposta deve ser construída com a participação da comunidade quilombola e de suas lideranças (Brasil, 2012).

A implantação da modalidade de educação quilombola insere-se no conjunto mais amplo de desestabilização de estigmas que definiram, ao longo de nossa história, a inserção subalterna da população negra na sociedade e, conseqüentemente, no sistema escolar (MIRANDA 2012, p. 374).

A Educação Escolar Quilombola enfrenta diversos desafios, pois precisa reconhecer o contexto das comunidades de acordo com os direcionamentos das DCN (BRASIL, 2012) e trabalhar de acordo com as legislações direcionadas ao atendimento das comunidades quilombolas, assim como aos sujeitos quilombolas oriundos de outras localidades. Aconteceram avanços no que se refere a recursos financeiros, material didático e o apoio do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNDE). Contudo, ainda há muitas inseguranças no que tange ao uso de recursos didáticos apropriados e à formação de professores.

No Brasil, de acordo com Carril (2017), as comunidades quilombolas resistiram à dominação cultural do sistema capitalista e continuaram construindo saberes e práticas que fundamentaram suas vivências sociais, já que foram aprendendo no encontro com o “outro” os jogos de poder. Dessa maneira, se

reinventaram buscando estratégias que lhe possibilitassem lutar pela liberdade e, assim, promover suas próprias organizações sociais. Frente a esse contexto, a construção de uma proposta de educação diferenciada precisa estar fundamentada na cultura e na história de vida desses sujeitos, viabilizando a afirmação de suas identidades.

Nessa percepção, a educação quilombola deve estar referenciada nas realidades dos remanescentes e sua relação com o território, na dimensão de pertencimento com o seu grupo social e na memória evidentes em suas narrativas. A partir desses elementos, é preciso delinear metodologias que propiciem aprendizagem sempre tendo como base os fatores socioculturais das comunidades. Condição necessária para se libertar de uma história permeada pela manipulação e exclusão étnica e racial que começara com a construção da sociedade brasileira.

A história do afrodescendente tem um percurso de ausência e de presença na sociedade brasileira à medida que a dinâmica racial e social se construiu, negando a sua presença e fragmentando-o social e culturalmente. No jogo de representações sociais, pratica-se o racismo conforme a gradação da cor da pele, tornando a identidade uma questão complexa entre ser ou não ser negro, ser mestiço ou ser branco (CARRIL, 2017, p. 17).

Nesse cenário, a trajetória dos negros na sociedade brasileira tem sido atravessada por lutas com o intuito de romper com sua invisibilidade sociocultural e histórica, resistência que tem lhe garantido alguns direitos, mas a desigualdade social e cultural ainda é gritante na sociedade, assim como o racismo e a discriminação. Nesse sentido, a educação quilombola precisa ser um canal de inclusão dos sujeitos que foram e continuam sendo violentados e invisibilizados na sociedade brasileira.

De acordo com Candau (2008), a educação das relações étnico-raciais é um ponto fundamental trazido pelas diretrizes, porque o debate sobre a situação dos africanos e afro-brasileiros só terá consistência e relevância pedagógica, social e política se for praticada no âmbito de uma formação voltada para as relações étnico-raciais. As diretrizes nos dão base para pensar sobre qual a postura ética mais coerente para fundamentar e delinear a prática pedagógica.

Para Candau (2008),

A educação para as relações étnico-raciais que cumpre o seu papel é aquela em que as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos negros e brancos, ao passarem pela escola básica, questionem a si mesmos nos seus próprios preconceitos, tornem-se dispostos a mudar posturas e práticas discriminatórias, reconheçam a beleza e a riqueza das diferenças e compreendam como essas foram transformadas em desigualdades nas relações de poder e de dominação (CANDAU, 2008, p. 83).

Nesse entendimento, a educação construída no contexto das relações étnico-raciais necessariamente deve estar alicerçada na ética e deve possibilitar aos sujeitos oprimidos perceberem a urgência de desnaturalizar e denunciar as desigualdades produzidas pelo sistema capitalista, para legitimar a dominância da classe burguesa.

Nessa perspectiva, os educandos ao questionarem e se indignarem com a estrutura opressora irão tornando-se sujeitos da sua própria vida, assim como da sua história. Dessa forma, passarão a se impor politicamente diante das injustiças sociais e culturais, assumindo a luta em prol da construção de uma sociedade mais democrática e igualitária.

Diante desse debate, a Lei 10.639/03 é resultado das políticas de ação afirmativa, que têm como fundamento principal a correção das desigualdades a partir da afirmação de espaços sociais que proporcionem iguais oportunidades para os diferentes grupos étnico-raciais, que foram e continuam sendo excluídos. Também reivindica o reconhecimento e valorização da história, da cultura e da identidade desses coletivos sociais.

Candau (2008) destaca a necessidade de o Estado assumir outra postura política diante das complexas relações sociais entre classe, raça, gênero e desigualdades. Desse modo, desenvolver políticas públicas que venham promover transformações socioculturais. Reconhecendo que a estrutura social construída pela demanda do Estado moderno ainda estar presente na sociedade atual, estabelecendo uma relação desigual entre brancos e negros no território brasileiro.

Mediante a essa reflexão histórica, cabe ao Estado a responsabilidade de mediar políticas para viabilizar a superação das desigualdades raciais e assim buscar rever sua dívida com os africanos e afro-brasileiros. Dessa forma, democratizar o debate, a necessidade de garantia dos direitos humanos básicos e fundamentais, respeitando as especificidades dos diversos grupos étnico-raciais brasileiros.

A visibilidade destes grupos sociais é um ponto marcante da Lei 10.639/03 e suas específicas diretrizes curriculares. Se faz necessário pontuar que a aprovação desta lei decorreu da intensa luta do Movimento Negro brasileiro, responsável direto por essa conquista. Esse movimento possibilitou uma interferência no Estado, na política educacional, na prática pedagógica e no currículo escolar.

Outra contribuição da Lei 10.639/03, que deve ser destacada é a possibilidade de assumir outra postura pedagógica frente à história. Ao trabalharmos em sala de aula a temática sobre a África, a diáspora africana e o negro brasileiro, poderemos desmascarar a história construída e contada pelos colonizadores de acordo com seus interesses políticos e econômicos. Dessa maneira, recontar a história tendo como ponto de partida a dimensão social e cultural, as quais são primordiais na formação dos educandos. Processo que traz a compreensão de que ao apresentar a história brasileira se faz necessário dialogar com a da África (CANDAU, 2008).

Outro ponto que merece destaque nessa lei concerne à possibilidade de construir um currículo democrático por meio da seleção dos conteúdos, incluindo o continente africano nas discussões sobre a história, abordando a geografia, a política e as culturas de todos os continentes. Nessa concepção, esse debate apresentado precisa ser ampliado para não correremos o risco de subtrair as múltiplas possibilidades dessa legislação. Outro fator potencial é a possibilidade de construção de propostas pedagógicas interdisciplinares nas instituições escolares.

Para Candau (2008), a Lei 10.639/03 também pode viabilizar o diálogo e articulação entre escola, Movimento Negro, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Universidade. Parceria que pode refletir no processo de formação de professores e, quem sabe, romper com a resistência a essa abordagem fundamental para a democratização da educação brasileira. Reconhecendo, assim, a importância dos africanos e afro-brasileiros na construção da sociedade, processo necessário para desconstruir a perspectiva eurocêntrica de educação, que gera e reproduz o racismo e o preconceito em nossa sociedade.

Para Asante (1991), é ingenuidade esperar que o sistema educacional transforme a realidade sociocultural dos afro-brasileiros, por meio das suas práticas educativas, visto que as escolas representam as estruturas do sistema político e econômico para o qual foram criadas. Nesse cenário, o processo educacional vem

sendo um instrumento reprodutor da ordem social vigente, pautado na supremacia branca.

De acordo com Benedicto (2019),

Especificamente falando do racismo, que historicamente perpassa o sistema educacional brasileiro, penso que este debate deve levar em consideração o princípio de Molefi Kete Asante: “escolas são reflexos da sociedade que as desenvolve (isto é, uma sociedade dominada pelo supremacismo branco desenvolverá um sistema educacional baseado na supremacia branca) (BENEDICTO, 2019, p. 25).

Sendo assim, percebe-se que a filosofia educacional integracionista não funcionará sem uma mudança radical por parte do Estado, visto que ele teria que admitir que suas instituições foram edificadas por meio de uma política racista. Em segundo lugar, uma vez reconhecendo a existência do racismo contra afro-brasileiros, indígenas e descendentes de europeus, estes precisariam, com direitos iguais, buscar uma forma de romper com o sistema educacional monocultural, para com isso alicerçar um sistema educacional pautado na educação intercultural.

A situação problemática é que as instituições de ensino criadas a partir da década 1930, foram pautadas em um modelo de bases eugênicas e eurocêntricas. A partir do qual, os intitulados pioneiros da educação no Brasil tornaram as escolas em ascensão espaços férteis para a supremacia branca europeia, as quais tiveram como base científica a ciência moderna. E, assim, as escolas vêm, no decorrer da história, selecionando os seres humanos com bases em suas características hereditárias, de acordo com os interesses da supremacia branca (BENEDICTO, 2019).

Nessa ótica, as instituições educacionais racistas se constituíram no período republicano, fundamentalmente, a partir da década de 1930, na qual a política eugenista foi presente e marcante no que concerne buscar o processo evolutivo da sociedade, por meio do embranquecimento da sociedade brasileira. E, assim, excluindo os afro-brasileiros da vida social, cultural e política.

Ainda segundo Benedicto (2019), o Estado tem sua essência racista. Logo, a prepositiva dos integracionistas só teria funcionalidade se o Estado não fosse racista, ou, mesmo sendo, reconhecesse que os afro-brasileiros não têm poder e nem controle sobre as instituições. Isto é, se não controlamos o processo educacional, não temos instrumentos para promover as políticas reparatórias

defendidas pela corrente integracionista, visto que quem controla as instituições do Estado é a supremacia branca, a qual promove uma educação racista e eurocêntrica de acordo com os seus interesses políticos e econômicos. Mediante ao exposto, a proposta integracionista está fadada ao fracasso.

Neste contexto, o autor em evidência destaca que somente uma educação afro-centrada será capaz de resolver o problema do processo educacional dos afro-brasileiros, uma vez que a afrocentricidade é um pensamento que concebe os africanos como sujeitos históricos e culturais, capazes de se articularem politicamente para se organizarem socialmente.

A partir dessa concepção, o paradigma afro-centrado terá condições de proporcionar aos africanos sua autoafirmação enquanto sujeitos identitários e, assim, construir uma sociedade igualitária e justa. Na qual a educação atenderá aos seus princípios socioculturais e históricos, tendo suas bases africanas e não na sociedade moderna controlada pela supremacia branca.

Asante (2009) sustenta a importância deste paradigma, porque:

Tendo sido os africanos deslocados em termos culturais, psicológicos, econômicos e históricos, é importante que qualquer avaliação de suas condições em qualquer país seja feita com base em uma localização centrada na África e sua diáspora (ASANTE, 2009, p. 93).

Nessa perspectiva, a supremacia do paradigma eurocêntrico não permite que os africanos e seus descendentes possam refletir a partir da sua história, pois, estão submersos na ideologia moderna/colonialista. Para eles somente a agência de novo paradigma afro-centrado poderá possibilitar aos sujeitos agirem de forma independente para a construção de uma nova sociedade, pautada nos princípios dos direitos humanos, para, assim, preservarem sua história, sua cultura e suas tradições.

Nessa conjuntura, faz-se necessária uma ruptura com o modelo de educação eurocêntrica, e, assim, lutar pela afirmação da educação quilombista. Para, com isso, garantir aos afro-brasileiros condições que levem a se autoafirmarem enquanto povos de história e direitos, promoverem a preservação e a valorização de seus valores, crenças, costumes e conhecimentos, processo que garantirá aos afro-brasileiros a permanência de sua ancestralidade e cultural.

Assim, a educação escolar deve ter como base as vivências dos quilombos, para garantir práticas educativas que reconheçam a cultura e a história dos descendentes de escravos, de modo a viabilizar a autoafirmação sociocultural desses sujeitos. Educação essa que também estará aberta a outros sujeitos excluídos, como indígenas e brancos, inspirada nos quilombos, que eram abertos aos escravos que resistiam à opressão colonial.

O modelo quilombista, de acordo com Benedicto (2019), constitui um ambiente de afirmação e formação da identidade dos afro-brasileiros, e ainda se apresentar como espaço de resistência ao paradigma de educação eugenista e eurocêntrica, em vigor no Brasil. Dessa forma, o sistema de educação quilombista é aberto à interculturalidade, sendo que o modelo intercultural se fundamenta na educação afro-brasileira, para superar o paradigma monocultural vigente. Portanto, o projeto de educação quilombista difere da política educacional integralista, por voltar-se a uma proposta educativa baseada nas tradições africanas e afro-brasileiras.

Faz-se necessário pontuar que o termo quilombista é oriundo dos trabalhos de Abdias do Nascimento, que se trata do principal pensador afro-centrado no Brasil. “Por fim, vale destacar que a proposta educacional quilombista, diferente das políticas educacionais integracionistas, está atrelada a um projeto de sociedade inspirado nas tradições africanas e afro-brasileiras” (BENEDICTO, 2019, p. 31).

Nessa luta de resistência contra o racismo estrutural e a marginalização dos afro-brasileiros, o movimento negro muito tem contribuído. De acordo com Gomes (2017), o Movimento Negro, no Brasil, tem ressignificado e politizado de forma assertiva a ideia de raça, concebendo-a como um instrumento potencializador para a emancipação, e não como um elemento regulador da ordem social vigente, a qual vem caracterizando a raça como parâmetro para a hierarquização social.

Nesse contexto, o Movimento Negro, ao ressignificar a raça, passa a questionar a história do Brasil e dos povos negros em nosso País, passando a construir bases teóricas e instrumentos metodológicos, ideológicos e políticos, para explicar as facetas de operacionalização do racismo, tanto na estrutura do Estado como no dia a dia das próprias vítimas. Assim como visibilizar a questão étnico-racial, tornando-a um instrumento de resistência, para a construção de uma sociedade mais humana, na qual todos sejam reconhecidos independentemente de suas diferenças e tenham seus direitos garantidos (GOMES, 2017, p. 21-22).

Dessa forma, o Movimento Negro, ao politizar a raça, mostra como se deu a sua construção histórica permeada pelas relações de poder, atacando as visões ideológicas deturpadas, inferiorizadas e naturalizadas referentes aos afro-brasileiros, no que se refere a sua história, sua cultura e seus saberes. Esse movimento tem sido de grande relevância para desconstruir o estereótipo de inferioridade racial, construído socialmente pelos colonizadores, que ainda é muito forte em nossos dias. Desse modo, derrubando o mito do discurso de democracia racial, produzido e disseminado pela classe dominante.

De acordo com Gomes (2017), a educação deve ser um ambiente de debate da questão racial, por ser um direito social, conquistado também por meio das lutas do movimento negro, a qual foi negada por muito tempo aos africanos e afro-brasileiros.

Neste contexto, as lutas desses coletivos têm sido árduas em prol da sua visibilidade enquanto sujeitos de direitos e do reconhecimento da sua importância na construção da sociedade brasileira. Nessa compreensão, a educação tem sido considerada pelas lideranças do Movimento Negro como um território viável de ação para a emancipação social, mesmo diante às políticas educacionais conservadoras do sistema capitalista.

O Movimento Negro caracteriza-se como um ator coletivo e político, formado por diversos grupos, entidades políticas e culturais, presente nas cinco regiões do Brasil. Apresenta duplo sentido, assim como outros movimentos, há disputas internas, mas também possui convergências em suas lutas sociais, como o resgate de um herói negro, Zumbi dos Palmares, elegendo uma data nacional para a sua homenagem e o consenso para criminalização do racismo contemplado na constituição Brasileira (GOMES, 2017).

Para Gomes (2017), o Movimento Negro contemporâneo surge como movimento social e passa a ser entendido como um novo agente coletivo e político, que, assim como outros movimentos sociais, passa a se afirmar de forma efetiva a partir da década de 1970, no território brasileiro. No universo da coletividade, no qual se constrói identidades e se articulam ações por meio das quais advogam interesses, manifestam-se vontades e constroem culturas a partir das relações sociais. Enquanto agente político, esse movimento gera discursos, reorganiza conceitos, nomeia projetos e articula. Desse modo, viabiliza que os sujeitos compreendam os novos significados políticos das lutas coletivas, organiza espaço

para socializações de ideias divergentes, gerenciamento de conflitos, redirecionamento das práticas e ações.

Nessa abordagem, Gomes (2017) evidencia que as comunidades negras e o Movimento Negro produzem conhecimentos que, mesmo sendo diferentes dos científicos, não podem ser considerados “conhecimentos” inferiores. Dessa forma, os saberes emancipatórios produzidos pelas comunidades negras e sistematizados pelo Movimento Negro tratam-se “de uma forma de conhecer o mundo, da produção de uma racionalidade marcada pela violência da raça numa sociedade racializada desde o início da sua formação social” (GOMES, 2017, p. 67).

Diante do exposto, os africanos e seus descendentes sempre buscaram participação social, cultural e política de forma intencional, no decorrer da história, na vida em sociedade, os negros não aceitaram pacificamente a sua marginalização sociocultural, pois lutaram e ainda continuam lutando para terem seus direitos garantidos. Não há dúvida de que os africanos e seus descendentes foram fundamentais na formação da sociedade brasileira, logo, os saberes por estes produzidos deveriam fazer parte do currículo escolar, das práticas educativas e também do cotidiano social.

De acordo com Gomes (2017), o Movimento Negro, por meio das ações afirmativas, reapresenta o debate sobre raça no Brasil. Mesmo com o IBGE, criando categoria de cor (preto, pardo, branco, amarelo e indígena), o debate referente sobre quem é negro e quem é branco toma o cotidiano social, indo além dos ambientes da militância e do embate político. A literatura retoma o debate da questão racial e da identidade negra, assim como no campo das artes e do conhecimento. Neste contexto, os diversos Movimentos Negros começam a ganhar mais espaços no âmbito público e político, afirmando sua identidade negra e sua complexidade.

É nesse contexto, que as denúncias do Movimento Negro passam a ganhar visibilidade como a violência contra a mulher negra e o massacre da juventude negra começam a conquistar espaço, mesmo que de forma tímida, nas abordagens dos pesquisadores, ONGs e poder público. A partir desse debate a raça passa a ser um fenômeno importante de análise para se entender a realidade de gênero, juvenil, racial de trabalho, regional e de pobreza no Brasil.

Os dados assustadores trazidos pelos estudos desenvolvidos, com a abordagem acima, só vieram comprovar os relatos do Movimento Negro. À luz

desses estudos, a identidade negra passa a ser problematizada de outro ponto de vista.

Diante dessa constatação, aos poucos, a sociedade brasileira vai entendendo que, afirmar-se enquanto negro ou negra, socialmente, requer um posicionamento político e identitário, empoderamento que ameaça a classe dominante e os poderes instituídos, os quais voltam a fazer uso da força e da violência para conter as lutas dos afro-brasileiros por direitos sociais e políticos.

Nesse cenário, a politização da raça e da identidade negra chegam a espaços nos quais ainda não eram reconhecidas, como universidades, órgãos governamentais e, principalmente, o Ministério da Educação, que passa a problematizar sobre as desigualdades raciais. É nessa circunstância que as pesquisas e políticas educacionais, assim como o campo da sociologia, da antropologia, da história e da saúde passam a dar outro enfoque à questão racial.

Nesse embate, o campo do direito começa a ser questionado para dar respostas de garantia à justiça social e às diferenças étnico-raciais. Esses acontecimentos trazem novamente o debate político sobre raça para o cenário público, colocando essas questões para o conhecimento da sociedade que, desde a ditadura, acreditava terem sido superadas, e revelando que as heranças do racismo científico continuam até os dias atuais, inclusive, entre os intelectuais intitulados progressistas (GOMES, 2017).

Para Gomes (2017), a raça começa a ser ressignificada quando se torna instrumento para vencer desigualdades permeadas por políticas públicas institucionalizadas por lei, como a Lei 12.288/10 (Estatuto da Igualdade Racial), a Lei 12.711/12 (Lei de Cotas Sociorraciais nas Instituições Federais de Ensino Superior) e a Lei 12.990/14 (Cotas nos Concursos Públicos Federais).

Em 2000, os intelectuais negros se mobilizam e fundam a Associação Brasileira de Pesquisadores, a qual é responsável pela realização bianual do Congresso Brasileiro de Pesquisadores negros (Copene). No âmbito das universidades e faculdades, articulam-se Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABs), responsáveis pela realização de pesquisas.

Com isso,

A questão racial passa a ocupar um outro lugar político no campo da produção do conhecimento e, aos poucos, as instituições de Ensino Superior começam a inserir História da África, Relações étnico-raciais,

diversidade, gênero e relações étnico-raciais como disciplinas optativas, eletivas e obrigatórias nos currículos, demandando cursos públicos específicos para essa área (GOMES, 2017, p. 72).

Nesse embate, a temática racial ganha espaço político no contexto da pesquisa e da produção do conhecimento, visibilidade que leva a uma reconfiguração do Ensino Superior, tornando a relações étnico-raciais parte integrante do currículo acadêmico de alguns cursos. Outro fator que reforça o debate nas instituições de Ensino Superior é a Lei 12. 990/14, que respalda as instituições públicas a realizarem concursos para docentes do Ensino Superior, reservando vagas para candidatos negros. No âmbito dessas políticas afirmativas, algumas universidades passam a destinar cotas na pós-graduação em decorrência da Portaria Normativa 13/16, do Ministério da Educação.

Esse aparato legislativo que busca derrubar a resistência de muitos profissionais e intelectuais no que se refere ao debate sobre raça, racismo e relações raciais, que passa a ser incoerente, frente à necessidade de cumprimento da legislação vigente. Por conta da exigência legal de cumprir a legislação, para a efetivação dos direitos da população negra e das políticas afirmativas, profissionais de áreas diversas tiveram que conhecer mais sobre as leis e as relações étnico-raciais.

Nessa conjuntura, intelectuais, pesquisadores e ativistas do Movimento Negro são convidados para o debate, e os seus conhecimentos políticos construídos e organizados passam a dialogar com outros saberes. "Há o reconhecimento de que as negras e os negros são sujeitos políticos e de conhecimento e têm competência para falar sobre a questão no Brasil e sobre os mais variados temas" (GOMES, 2017, p. 72-73).

Para Gomes, o Movimento Negro e as suas associações constituídas a partir da década de 1970, representaram os fundamentais agentes políticos que romperam com a visão romantizada das instituições escolares e dos manuais didáticos sobre o dia 13 de maio de 1888, data da "assinatura da Lei Áurea". Essa visão ocultava as lutas de resistências dos escravos, invisibilizando a participação dos negros no processo de libertação dos seus corpos do regime escravista, e, por outro lado, glorificando os seus opressores.

Esse Movimento buscou desconstruir a história produzida e contada pelos colonizadores, passando a relatar e registrar o processo de resistência dos negros por meio dos quilombos, fugas, assassinatos de senhores e abortos.

Com essa nova perspectiva política social, os negros começaram a buscar os cursos universitários, tanto como um direito quanto para a continuidade dos seus estudos, assim como a oportunidade de conseguir a certificação necessária para desenvolver pesquisas científicas.

A partir desse acesso, as pessoas negras ingressaram nos mestrados e, posteriormente, nos doutorados, desenvolvendo pesquisas de cunho histórico, antropológico, sociológico, político e educacional, desmascarando a política ideológica produzida pela hegemonia branca, que ocultou as ações dos negros no decorrer da história do Brasil.

Nesta luta de ressignificação da resistência dos escravos, o Movimento Negro passa a analisar politicamente o dia 13 de maio, como uma data nacional de luto contra o racismo, dessa maneira, combatendo o caráter ideológico disseminado pelos colonizadores como o “dia da libertação” por eles concedido. Esse movimento também trouxe para o debate social o dia 20 de novembro, que representa o dia da morte de Zumbi, líder do Quilombo dos Palmares. Zumbi passa a ter a devida visibilidade como principal figura da luta contra todas as formas de violência e opressão que atingem a população negra até os nossos dias.

Gomes (2017) ressalta que as ações do Movimento Negro contra o racismo proporcionaram, mais do que nunca, os debates nas universidades e órgãos governamentais, fundamentalmente no Ministério da Educação, situação que propiciou muita reflexão e aprendizado sobre as desigualdades raciais, fortalecendo as reivindicações demandadas pelas políticas de ações afirmativas, questionando as relações de poder nas instituições públicas.

Neste contexto, as universidades passaram a repensar suas políticas de inclusão, buscando instrumentos para viabilizar o ingresso dos jovens negros, nos cursos superiores, uma vez que estes não recebem as mesmas condições de igualdades que os estudantes brancos.

Para Gomes (2012), a educação escolar tem um grande desafio, descolonizar os currículos. Para superar a rigidez das matrizes curriculares, demandadas pelos interesses das políticas hegemônicas, faz-se necessário o diálogo entre escola, currículo e contexto social, além da formação de professores críticos reflexivos

capazes de questionar em favor das culturas negadas e invisibilizadas nos currículos escolares.

Por outro lado, a autora referenciada considera a possibilidade de mudanças no cenário atual, em virtude das lutas de resistência dos coletivos negados e marginalizados nos currículos escolares. De acordo com autora, essa resistência deverá se intensificar cada vez mais no decorrer dos anos, impulsionada pelas mudanças sociais e pelos embates hegemônicos e contra-hegemônicos do processo da globalização, assim como as tensões políticas em torno do currículo escolar no que tange à constituição dos seus conhecimentos e reflexos sociais.

Nessa perspectiva,

[...]Os ditos excluídos começam a reagir de forma diferente: lançam mão de estratégias coletivas e individuais. Articulam-se em rede. A tão falada globalização que quebraria as fronteiras aproximando mercados e acirrando a exploração capitalista se vê não somente diante de um movimento de uma globalização contra-hegemônica... (GOMES, 2012. p. 102).

Esses conflitos chegam às escolas, às universidades, ao campo da produção do conhecimento e ao território de formação de professores. Esse processo contra-hegemônico é dinâmico, uma vez que, de acordo com as reformulações de exploração do sistema capitalista, surgem movimentos de resistência contra essas políticas hegemônicas, fundamentalmente em países periféricos ou em desenvolvimento. Essas tensões alcançam os currículos, os sujeitos e suas ações, que advogam por mudanças, não somente no campo teórico, mas também nas práticas sociais e educacionais.

Em consonância com Arroyo (2012), essas dinâmicas sociais vêm fortalecendo e viabilizando a reorganização e articulação desses movimentos, que, por meio de suas pedagogias de resistência, entram na disputa no território do currículo escolar, exigindo sua participação, visibilidade sociocultural e histórica, tanto na sua constituição como no processo de socialização pedagógica.

Gomes (2012) considera relevantes as diretrizes trazidas pela educação étnico-racial, pautada principalmente na Lei 10.639/03, para a descolonização dos currículos, referenciadas no debate racial na educação brasileira. Dessa forma, a prática pedagógica precisa auxiliar os grupos excluídos a identificarem mecanismos políticos que vêm lhes marginalizando e descontextualizando da vida escolar, social e do currículo. Essa visão pode levar a uma fenda epistemológica no campo

educacional, proporcionando a intensificação do embate no processo de construção do currículo escolar, por parte dos sujeitos subalternizados.

Nesse direcionamento, a modificação conjuntural defendida pela Lei 10.639/03 propicia a edificação de uma educação antirracista, construção que exige um rompimento com o paradigma epistemológico e curricular afirmados pela classe dominante, para, com isso desenvolver uma prática pedagógica que torne o debate sobre a questão africana e afro-brasileira necessário e legal para a compreensão da história brasileira.

Esse processo precisa estar alicerçado no diálogo intercultural, realidade em que o “outro” é considerado sujeito de conhecimento, cultura e experiência, tendo a clareza de que, num espaço democrático, os conflitos, os embates e as discordâncias fazem parte da convivência, na qual os diferentes sujeitos culturais devem participar dos debates e elaborar sugestões na construção dos novos projetos curriculares emancipatórios, de educação e sociedade. Processo essencial para o reconhecimento tanto da igualdade quanto da diferença entre os seres humanos.

Nessa conjectura, os movimentos sociais vêm buscando visibilizar os mecanismos que não possibilitam uma educação pautada na diversidade cultural. Também têm cobrado da escola outra postura frente às múltiplas realidades presentes no seu cotidiano, e, no contexto da formação de professores, reivindicam diretrizes que propiciem uma postura política pedagógica que dê conta das problemáticas sociais e políticas. Isso implica em repensar a colonialidade nas dimensões do poder e colonização.

## 2.2 COLONIALIDADE DO PODER, UM LEGADO DA COLONIZAÇÃO

Para Quijano (2005), na América, a ideia de raça foi uma maneira de legitimar e naturalizar as relações de dominação por parte dos colonizadores. Nessa ótica, foi criada a identidade da América, e, logo depois, a identidade da Europa. A partir daí, com a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo, propagaram a ideia de raça e impuseram a cultura eurocêntrica como modelo a ser seguido, inferiorizando, assim, as demais. Realidade essa que se tornou uma maneira mais eficaz e duradora de instrumento de dominação social e universal. A ideia de raça se tornou o primeiro critério para determinar o papel de cada grupo social na nova sociedade, ou seja, o instrumento básico de classificação social da população mundial.

Em Rezende-Silva (2011), constata-se que a cor da pele foi considerada a característica fenotípica determinante para a demarcação de raça, o que atribuía legitimidade ao controle imposto pelas conquistas europeias, nas Américas, e, posteriormente, na ampliação colonial pelo mundo. Nessa política, a ideia de raça passou a justificar e naturalizar a relação entre dominadores e dominados.

Nessa perspectiva, as novas identidades produzidas sobre o ideário de raça foram determinantes na divisão dos papéis e lugares na nova organização mundial do trabalho. Nesse sentido, tanto o conceito de raça quanto a divisão do trabalho foram sendo reforçados de forma simultânea, mesmo uma não dependendo da outra. A distribuição do trabalho de forma racista no âmbito do capitalismo se prolongou por todo o período colonial (QUIJANO, 2005).

A partir do século XVIII, com a nova categoria europeus, foi tomado o mesmo critério de classificação social a toda a população mundial. Essa ideia foi tão bem exitosa no período colonial, sendo associada diretamente com a branquitude social, com o salário e com posto de emprego. Nesse compreensão, raça e trabalho foram articulados de forma que tornasse natural, associação essa que pendura até hoje.

Segundo Quijano (2005), essa relação de exploração dos africanos, isto é, o controle do trabalho não pago, criou entre os europeus ou brancos a mentalidade de que trabalho assalariado era um privilégio dos brancos. Nessa perspectiva, a inferioridade racial dos povos dominados não era digna de receber um salário. Assim, deveriam trabalhar em prol dos seus senhores.

Esse processo foi fruto das desigualdades sociais e da classificação racial, e não poderia ser entendido fora do contexto da classificação social racista da população mundial, ou seja, sem contextualizar com o poder capitalista global. Desse modo, a epistemologia do Sul acusa o sistema que justificou essa hierarquização epistêmica moderna, uma estrutura que se desenvolveu com a negação e a invisibilização de povos e culturas que, no decorrer da História, foram tomados pelo capitalismo e pelo colonialismo (QUIJANO, 2005).

Hoje, o novo padrão mundial ainda está diretamente articulado com as formas históricas de controle da produção por meio da relação capital-trabalho assalariado. Por isso, a colonialidade do controle do trabalho denotou a divisão geográfica social de cada região no processo de integração no capitalismo mundial, e, assim, naturalizaram que o trabalho pago era um privilégio dos brancos. Nesse contexto, a Europa se tornou o centro do mundo capitalista.

De acordo com Quijano (2005), a Europa, sendo o centro do capitalismo mundial, conseqüentemente, controlava o mercado mundial, mantendo o seu domínio sobre toda a população global. A Europa também manteve o controle de todas as formas de subjetividade, cultura e, principalmente, do conhecimento e de sua produção.

Nesse contexto, a Europa articulou diversas ações para desenvolver as relações de intersubjetividades sobre os dominados. E, dessa forma, os colonizadores expropriaram os povos dominados de suas culturas e impuseram a cultura europeia e também reprimiram o quanto puderam a produção de cultura por parte dos colonizados.

Repressão essa que foi mais violenta e duradoura entre os índios da América Ibérica. Essa política naturalizou os povos colonizados como inferiores e atrasados culturalmente. Nesse cenário, a modernidade e a racionalidade foram pensadas e produzidas pelos europeus, para que estes pudessem desenvolver o seu projeto de colonização e escravidão, que decorreu primeiramente com os indígenas e posteriormente com os africanos. O relevante dessa política não é o fato de os europeus se sentirem a espécie mais evoluída, mas sim de terem construído essa hegemonia por meio de uma relação de imposição aos outros grupos sociais, para a formação do novo padrão mundial de sociedade.

Conforme Quijano (2005), vale pontuar que a resistência a essa hegemonia europeia não demorou a se apresentar na América Latina, tendo início no século XIX, mas se afirmando no século XX, em especial depois da 2ª Guerra Mundial. Cenário que trouxe uma nova conjuntura mundial pautada no discurso ideológico de desenvolvimento e subdesenvolvimento.

Ainda de acordo com Quijano, essa corrente veio questionar o discurso da Europa ocidental, que se apresentava como sociedade moderna, uma vez que outras sociedades também apresentaram essas características ditas modernas pelos europeus como: China, Astecas, Maias, Grécia, Egito, que, antes da Europa, já tinham apresentado na sua dinâmica social: irrigação, transporte, tecnologias metálicas, agropecuária, matemáticas, calendários, escrita, filosofia etc.

Por outro lado, Quijano (2005) anuncia que a Europa foi a pioneira em impor o seu padrão cultural, político, econômico e social para o mundo. Desse modo, conseguiu se impor sobre os demais países. Essa construção paramentada no

discurso da modernidade, hoje, envolve uma grande parcela da população mundial e permeia toda a história dos últimos 500 anos.

Nesse sentido, em nosso segundo caminho teórico, o da educação, colonialidade e perspectivas de resistência e contra colonização: contribuições da pedagogia freireana e da interculturalidade, recorreremos a Santos (2017), para falar sobre a hegemonia da ciência moderna, resultado do modelo de racionalidade que se consolidou a partir da revolução científica do século XVI, e alcançou seu auge no século XIX. Relaciona-se a um padrão que se baseia em leis gerais e a área de atuação se direcionava às ciências naturais.

Com o avanço da ciência moderna, acarretaria a sua crise e logo a necessidade de um novo paradigma. Crise que se deu em razão dos princípios de Einstein, da relatividade da simultaneidade, Heisenberg e seu princípio da incerteza, Gödel e o teorema da incompletude, e Prigogine com a teoria das estruturas dissipativas e o princípio da ordem através das flutuações. O autor em questão ressalta que a mudança paradigmática é oriunda de característica e progressão transdisciplinar, que aparentava aproximar as ciências naturais das ciências humanas.

Como ressaltado por Santos (2017), não pode existir conhecimento sem interação e sujeitos sociais, haja vista que diferentes grupos sociais produzem diferentes conhecimentos, já que para ele todas as relações sociais acontecem dentro de um ambiente cultural e político. Nessa lógica, todo conhecimento tem uma dimensão local em relação às diferenças culturais e políticas. “Na ecologia dos saberes, buscar credibilidade para os conhecimentos não científicos não leva a desacreditar o conhecimento científico” (SANTOS, 2017, p. 224). Deste modo, objetiva-se propiciar o diálogo entre o conhecimento científico e outros tipos de saberes. Nesse âmbito, o conhecimento científico deixaria de ser um instrumento exclusivamente de controle e poder da classe hegemônica.

Santos (2010), em sua obra *Epistemologia do Sul*, delata a política de hierarquização epistêmica moderna, política que se consolidou a partir da exclusão e da negação de povos e culturas, que, no decorrer da História, foram tomados pelo capitalismo e pelo colonialismo.

Nessa perspectiva, a epistemologia do Sul propõe um diálogo entre os conhecimentos, para, com isso, evidenciar os conhecimentos silenciados e assim buscar superar esse paradigma epistemológico moderno ocidental que divide o

mundo em dois lados (Norte e Sul), desclassificando os saberes que não atendem aos parâmetros da ciência moderna. Para o autor em questão, a ocultação de uma parte da humanidade se apresentou como premissa para a outra parte afirmar a sua epistemologia como padrão universal.

Nessa ótica, o período colonial não decorreu somente no processo de dominação, mas também por meio da imposição da epistemologia ocidental sobre os dominados, naturalizando uma relação desigual de saber e poder que extinguiu muitas expressões de saber local dos povos subjugados, instituindo os conhecimentos ocidentais como científicos e os conhecimentos locais como místicos.

Devemos considerar que “a interculturalidade emancipadora pressupõe o reconhecimento de uma pluralidade de conhecimentos e diferentes concepções de mundo e de dignidade humana” (SANTOS, 2017, p. 238). Essa abordagem não deixa de avaliar a legitimidade dos diferentes conhecimentos e concepções, mas, não somente tem o propósito de marginalizar de forma abstrata outros conhecimentos.

A colonialidade do poder, de acordo com Quijano (2005), é uma construção histórica que teve como objetivo atender aos interesses políticos, econômicos e culturais dos colonizadores. Edificação que tem início na modernidade, fundamentalmente com a criação da categoria de raça, que promoveu a hierarquização das raças e, conseqüentemente, a divisão do trabalho. Dessa maneira, foram criadas identidades geradas a partir da ideia de raça, assim, os europeus impuseram sua cultura e concepção de mundo aos povos colonizados, negando suas tradições, histórias e humanidades.

Nesse cenário, a categoria de raça foi criada no período moderno, tendo como parâmetro os europeus, que se intitularam como raça biologicamente superior. Nesse entendimento, as culturas dos povos não-europeus foram concebidas como inferiores, uma vez que eram produzidas por pessoas menos “civilizadas”, “não modernas”, “atrasadas”, “bárbaras”, desconsiderando o processo histórico e cultural desses povos. Política que produziu a leitura de que os povos colonizados eram inferiores aos europeus, tanto no fator biológico quanto no cultural.

Ainda de acordo com Quijano (2002),

A colonialidade do poder, entretanto, esteve e está de todo modo ativa, pois faz parte do contexto global dentro do qual ocorrem os processos que afetam todos os espaços concretos de dominação. Porque a concentração dos processos de democratização e nacionalização dos Estados modernos na Europa ocidental, até o século XX, dá conta, precisamente, da imposição mundial da colonialidade do poder (QUIJANO, 2002, p. 10).

Para Quijano (2002), a colonialidade do poder tem como fundamentação a ideia de raça para afirmar o padrão universal de classificação e dominação social. Nesse contexto, o capitalismo se configura como padrão absoluto de exploração social, haja vista que o Estado se constitui como instrumento universal de controle da autoridade coletiva e o moderno estado-nação como produto dessa hegemonia. Nessa estrutura, o eurocentrismo apresenta-se como ferramenta principal de controle da subjetividade e da intersubjetividade, em especial no modelo de produzir conhecimento.

Nessa perspectiva, a colonialidade do poder está associada à maneira com que a população mundial é classificada a partir da construção do conceito de raça, que atingiu todas as áreas da esfera social. Essa divisão apresentou-se como uma política muito exitosa de controle social, material e intersubjetivo. Logo, a categorização da população por raça tornou-se uma política muito eficaz de dominação da intersubjetividade no mundo todo, viabilizando a edificação estrutural da colonialidade do poder mesmo com o fim do colonialismo.

De acordo com Mignolo (2007), a colonialidade funciona em quatro ramos da atividade humana: no âmbito econômico, promove a apropriação dos territórios, exploração da mão de obra e domínio do capital; no campo político, propicia o controle jurídico; na esfera social, desenvolve o monitoramento do gênero e da sexualidade; e, no universo epistemológico, proporciona o monitoramento do conhecimento e da subjetividade. Nessa perspectiva, a colonialidade do poder continua presente na América mesmo com o fim do sistema político colonial.

A partir da América o capitalismo se dispersou pelo mundo, assim, tornando-se o modo de produção predominante. Apesar do capitalismo já existir anteriormente à colonização da América, foi o ponto de partida para que esse modo de produção, baseado na política de controle do trabalho e de seus produtos, configurasse-se como um sistema global.

O que permitiu a determinação do que Quijano chama de “geografia social do capitalismo”, isto é, todas as formas de controle do trabalho assalariado

se articulavam em torno do capital, fazendo com que este se tornasse dominante sobre aquelas, medida que foi concentrada geograficamente na Europa, fazendo com que o continente europeu se constituísse como o centro do mundo capitalista (QUIJANO, 2005a, p. 120).

A relação da raça, na divisão do trabalho, viabilizou aos brancos a prerrogativa do trabalho assalariado. Por outro lado, os povos negros e os indígenas, em virtude da sua inferioridade concebida, foram obrigados a sujeitar-se ao trabalho escravo ou à servidão. A colonialidade também percorreu o caminho da epistemologia pelo qual o padrão de poder é formatado pelos eixos: colonialidade-eurocentrismo-capitalismo, que possibilitou o controle de todos os meios de subjetividade, fundamentalmente na produção do conhecimento e da cultura (QUIJANO, 2005).

A colonialidade do poder tem sua essência na modernidade e na América Latina, mas, logo, torna-se uma estrutura mundial, isto é, extrapolou as fronteiras da América, constituindo-se em dominação global.

De acordo com Mignolo (2017),

A “colonialidade” é um conceito que foi introduzido pelo sociólogo peruano Anibal Quijano, no final dos anos 1980 e no início dos anos 1990, que eu elaborei em Histórias locais/projetos globais e em outras publicações posteriores. Desde então, a colonialidade foi concebida e explorada por mim como o lado mais escuro da modernidade[...] (MIGNOLO, 2017, p. 2).

Segundo Mignolo (2017), Quijano atribui um novo conceito à herança do termo colonialismo, essencialmente utilizado no contexto da Guerra Fria, com o conceito descolonização, assim como nas lutas pela independência na África e na Ásia. Nesse contexto, a colonialidade fundamenta-se na lógica implícita da construção e do redirecionamento da civilização ocidental, que perdura desde o renascimento até a atualidade.

Nessa compreensão, a colonialidade corresponde a um modelo político ideológico de controle sociocultural, que se constitui numa complexa teia de relações, fundamentada pelas narrativas da modernidade, as quais fazem uso do discurso da salvação, do desenvolvimento e da plena felicidade, tendo a funcionalidade de justificar as atrocidades deliberada pela colonialidade.

De acordo com Mignolo (2017), a colonialidade tem sua origem a partir das invasões europeias de Abya Yala, Tawantinsuyu e Anaahuac, com a formação das Américas e do Caribe e o tráfico de africanos para serem submetido ao trabalho

escravo. Nesse contexto, a modernidade se aporta na narrativa enigmática, produzida pelo ocidente, a qual constrói a civilização ocidental ao efetivar suas conquistas por meio da sua perversidade com os povos colonizado, dessa forma, camuflando as suas ações cruéis e desumanas. Nessa perspectiva, a colonialidade é a outra face da modernidade, posto que tem sua essência em decorrência do processo colonial gestado pela Europa.

Nesse universo, Quijano (2017) enfatiza que a “colonialidade do poder” foi constituída a partir de quatro domínios interligados (controle da economia, da autoridade, do gênero e da sexualidade e do conhecimento e da subjetividade). Esse processo ocorreu em duas vertentes: de um lado, a disputa entre os países europeus; e, de outro, entre os países europeus e os povos colonizados africanos e indígenas, os quais foram escravizados e explorados.

De acordo com essa abordagem, o que sustenta os quatro elementos de controle da ordem mundial são a criação da categoria raça e o controle do conhecimento científico, fatores que legitimaram e naturalizaram a ordem mundial. Dessa forma, a estrutura de administração e controle foi sendo afirmada no decorrer dos séculos XVI e XVII. Nesse panorama, os agentes e as instituições que elegeram o jogo, conseqüentemente, determinaram as regras para as relações de poder político, econômico e social na sociedade, regras essas que excluíram os africanos e indígenas do processo político administrativo e de legitimidade no campo da produção de conhecimento.

O pensamento e a ação descolonial, segundo Mignolo (2017) surgiram a partir do século XVI, em contrapartida, às ações ditatoriais e imperiais demandadas pelo projeto colonizador, voltado para os povos fora da Europa. O autor ressalta que a compreensão do conceito “descolonização”, enquanto terceira opção de resistência ao capitalismo e ao consumismo, ganha forma nas conferências de Bandung e dos países divergentes das políticas hegemônicas.

Segundo Mignolo (2017),

O pensamento e a ação descoloniais focam na enunciação, se engajando na desobediência epistêmica e se desvinculando da matriz colonial para possibilitar opções descoloniais – uma visão da vida e da sociedade que requer sujeitos descoloniais, conhecimentos descoloniais e instituições descoloniais (MIGNOLO, 2017, p. 6).

A filosofia descolonial e as opções descoloniais trazem para o debate social o pensar descolonialmente, que busca articular um forte movimento de compreensão da estrutura colonial, objetivando questionar e superar o fundamento da colonialidade perpassada pela modernidade e aportada na narrativa da salvação, do progresso, do desenvolvimento, da modernização e da democracia.

Nessa perspectiva, primeiramente, a modernidade apresenta o discurso da salvação, que tinha como objetivo salvar almas através da adesão ao cristianismo. Em um segundo momento, desenvolveu o controle das almas dos povos não europeus por meio da missão civilizatória para além da Europa e a administração de corpos nos Estados-nações emergentes por entre um aparato de procedimento técnico e normativo.

A missão do pensamento descolonial, de acordo com Mignolo (2017), é evidenciar como a matriz opera. Enquanto a opção descolonial consiste em um projeto que tem como propósito descolonizar o pensamento de todos em relação à ideologia da modernidade, assim como também do alçapão da colonialidade. Por outro lado, modernidade/colonialidade demandaram uma lógica político-administrativa, que delegou conceitos e categorias que legitimassem e justificassem a sua política imperialista.

A partir dessa perspectiva, construíram o conceito de raça e, perversamente, hierarquizando-as, elegendo os europeus como raça superior, que deveriam governar e subjugar as demais. Outro fator determinante no processo de construção da estrutura da colonialidade do poder foi a demarcação das diferenças entre colônias e metrópoles, assim afirmando as relações patriarcais, nas quais os brancos europeus, independentemente do sexo, se constituíam superiores aos povos colonizados.

Nesse entendimento,

Uma mulher branca nas colônias, por exemplo, está em uma posição para dominar um homem negro, e uma mulher negra, nas colônias, provavelmente se juntaria ao seu etnicamente explorado companheiro macho, em vez de se juntar à mulher branca que o explora e domina (MIGNOLO. 2017, p. 10).

Esses marcadores políticos, culturais e sociais foram delineando a sociedade moderna e afirmando a colonialidade do poder vigente, até os dias atuais. Estrutura que vem determinando os papéis sociais no decorrer da história, desse modo,

mesmo com o fim da escravidão, os libertos continuaram marginalizados e excluídos na sociedade. Situação que tem impulsionado os movimentos sociais a lutar contra essa herança excludente da modernidade, alicerçada pela colonialidade presente até os nossos dias.

De acordo com o estudo de Mota Neto (2018), no final do século XX e início do XXI, parte da academia latino-americana e estadunidense constatou o surgimento do debate sobre a decolonialidade. Esse debate foi trazido por intelectuais que, desde a década de 1990, têm se mobilizado à volta de um “programa de investigação da modernidade/colonialidade latino-americano”.

Para o autor em questão, este programa tem se integrado a partir de uma aferrada crítica às concepções eurocentradas da modernidade, apresentando uma forma de compreendê-las a partir de um olhar externo, fundamentalmente, pelos sujeitos que foram inferiorizados por elas, em particular, pelos que foram periferizados pelo “lado obscuro” da colonialidade.

Nessa abordagem, a perspectiva que agregou os autores do programa, o qual tem como principais representantes Enrique Dussel, Aníbal Quijano e Walter Dignolo, foi o entendimento de que a modernidade não é um acontecimento ocorrido na Europa, mas uma construção simbólica e histórica oriunda da fúria colonizadora, que subalternizou os povos “originários”, tanto da América Latina como de outras regiões submetidas ao processo da colonização.

Nessa conjuntura, Mota Neto (2018) pontua que com o término da Guerra Fria decretou-se o fim do colonialismo da modernidade, acontecimento que culminou com o início da colonialidade global, que se configurou em uma teia de relações de poder, o qual possibilitou a continuidade dos relacionamentos desiguais entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos, assim como as ligações desarmônicas de poder nos universos raciais, de gênero e de trabalho.

Nessa ótica, o fim do colonialismo não representou o cancelamento das relações desiguais de poder, decorrente da situação colonial. Logo, foram reformuladas para continuar atendendo aos interesses do capitalismo.

Em conformidade com os intelectuais integrantes do programa, faz-se necessário vivermos uma segunda descolonização, para completar a primeira, dessa forma, projetando a emancipação para além do âmbito jurídico-político, alcançando os contextos da economia, da ciência, da igualdade racial e de gênero, da educação e a efetivação de novas formas de sociabilidade, assim como também

de socialização com sujeitos, culturas e natureza. “É a esta segunda descolonização que se refere o conceito de decolonialidade” (MOTA NETO, 2018, p. 3).

Para Santos (2009), a convicção ocidental moderna é um pensamento abissal, que consiste num sistema de separação explícito e implícito, na qual a implícito fundamenta a explícito. As discriminações implícitas são determinadas por meio de linhas rígidas que dicotomizam a realidade social em dois mundos diferentes.

Nessa concepção, divide os mundos por meio de linhas. A divisão é tão exitosa que “o outro lado da linha” é invisibilizado enquanto espaço social. Dessa forma, o ocidente produziu os dois lados da linha, ficando do lado por ele produzido como padrão ideal de civilização e desenvolvimento universal. Nessa política imperialista, os povos não europeus foram marginalizados e invisibilizados, ficando do outro lado da linha determinada pelos colonizadores. “A divisão é tal que o ‘outro lado da linha’ desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente” (SANTOS, 2009, p. 23).

Santos (2009) prossegue:

A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. Este lado da linha só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante. Para além dela há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética (SANTOS, 2009, p. 24).

Nessa abordagem, a constituição do pensamento abissal teve como objetivo a afirmação universal do paradigma moderno, a partir da negação de qualquer outra forma de viver, conhecer e ser. Política que possibilitou a colonização e a subalternização dos povos não europeus, assim, os colonizadores legitimaram e naturalizaram suas políticas perversas e desumanas, demandadas às civilizações dominadas e subjugadas. A condenação de uma parte da humanidade é desumana, visto que institui a condição para que a outra torne-se hegemônica.

No entendimento de Santos (2009), o paradigma moderno ainda se faz presente na atualidade, uma vez que a convicção ocidental continua a produzir por meio das linhas abissais que dicotomizam o mundo humano do sub-humano, com tal força que as concepções de humanidade não são questionadas mesmo diante de práticas desumanas.

Para Santos (2009), o pensamento pós-abissal tem como princípio o reconhecimento de que a exclusão social na sua significação mais global assume diferentes formas de acordo como é concebida por uma linha abissal ou não-abissal. Enquanto a exclusão política ideológica dessas linhas persistir, não serão exequíveis outras formas “pós-capitalistas progressistas”.

Nesta perspectiva, reconhecer a continuação da lógica abissal é imprescindível para começar a refletir e agir para além dela. Sem esta constatação, o pensamento crítico continuará sendo decorrente de seus princípios, e persistirá a reiterar as linhas abissais. Nessa concepção, o pensamento pós-abissal segue uma lógica que rompe com o poder hegemônico da modernidade.

A partir desse entendimento, o pensamento pós-abissal estará voltado para os povos marginalizados e invisibilizados, pautando-se na epistemologia do Sul. Questionando a hegemonia da ciência moderna, visibilizando a pluralidade de conhecimentos negados historicamente pela política colonialista. O pensamento pós-abissal reconhece a pluralidade de conhecimentos, e não nega a ciência moderna.

Nesse âmbito, para desconstruir essa lógica colonialista, ainda presente na atualidade, a educação escolar deve ancorar-se em um paradigma que possibilite a visibilidade dos diferentes saberes dos diversos grupos sociais, que integram a sociedade brasileira. E, nessa perspectiva, o paradigma da educação intercultural apresenta-se como um instrumento que pode potencializar as práticas pedagógicas, no sentido de propiciar o diálogo entre os diferentes conhecimentos.

O multiculturalismo tem se apresentado como uma característica das sociedades atuais, isto é, convivemos em ambientes multiculturais, os quais se apresentam de acordo com seus contextos históricos, políticos e socioculturais. Contudo, vale destacar que o multiculturalismo na sociedade brasileira se apresenta com uma certa particularidade, que difere das sociedades europeia e norte-americana.

Candau (2008) defende que o multiculturalismo se apresenta em várias abordagens: na abordagem assimilacionista, é ressaltado que vivemos numa sociedade multicultural, na qual não há igualdade de oportunidades para todos os sujeitos sociais. Há diversos grupos, como indígenas, negros, homossexuais, pessoas que pertencem a outra região geográfica, classes populares, de baixo nível de escolaridade, com deficiência etc. Esses sujeitos não têm o mesmo acesso a

determinados serviços, bens, direitos fundamentais que outros grupos sociais, em geral a classe média, brancos tidos como “normais” e com elevado nível de escolarização. Essa abordagem irá favorecer a integração de todos à cultura hegemônica.

Dessa forma, a autora enfatiza que apesar da divulgação de uma política de democratização da educação, acessível a todos, sem desvelar o caráter monocultural e homogeneizador presente nos conteúdos dos currículos, nas relações dos sujeitos, nas dinâmicas em sala de aula e nos valores afirmados. Realidade na qual a cultura hegemônica prevalece, marginalizando dialetos, saberes, línguas, crenças, valores “diferentes” dos grupos considerados inferiores.

Nessa perspectiva, o multiculturalismo diferencialista, ou monocultura plural, considera as diferenças como sendo importante para garantir a manifestação das diferentes identidades de um determinado contexto social. Essa abordagem defende que precisa haver espaço próprio de manifestação coletiva dos grupos sociais. Essa visão de estrutura de organização social ocasiona uma fragmentação cultural entre os coletivos sociais.

A interculturalidade apresenta-se como teoria mais coerente para a efetivação de uma sociedade democrática, que respeita as diferenças socioculturais dos grupos sociais. Dessa forma, tornar a prática pedagógica um meio de enfrentamento à marginalização e à discriminação social, promovendo o encontro entre os diferentes sujeitos culturais tendo por base o diálogo permeado pelo respeito, para assim efetivar uma relação horizontal.

Essa visão intercultural possibilitar a inter-relação entre os diferentes grupos culturais de um determinado espaço. Visão esta que vai na contramão das abordagens acima citadas, as quais advogam pela radicalização das afirmações das identidades específicas e não ressaltam as riquezas das diferenças culturais. Além disso, rompe com a perspectiva essencialista de cultura e identidades. Dessa forma, entende-se que a cultura se constrói num frequente processo de elaboração de construção e reconstrução, considera que cada cultura tem suas raízes, mas pontua que essas são históricas e dinâmicas. Ou seja, as culturas não se encontram fixas às pessoas ou engessadas em padrão cultural (CANDAUI, 2008).

A autora em questão apresenta uma terceira visão, que nas sociedades os processos de formação cultural são contínuos e dinâmicos na formação de identidades, logo, as culturas não são estáticas, e nem puras. É necessário ter

atenção, porque as relações culturais estão imbuídas por relação de poder, de natureza hierárquicas, manchadas por preconceitos e discriminações de referidos grupos.

Nessa ótica, a perspectiva intercultural advoga por uma educação para o reconhecimento do “outro” com o intuito de possibilitar o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação que possa viabilizar a tolerância e empatia entre as culturas para construir um projeto comum a todos, no qual as diferenças estejam sempre em constantes diálogos.

Segundo Candau (2008), mesmo que vários países da América Latina tenham aderido à concepção intercultural nas reformas educativas, não há uma compreensão comum sobre as ações pedagógicas da interculturalidade, logo, essa apresenta-se uma tarefa desafiadora, que vem dando seus primeiros passos entre nós, porém, ainda são poucos os autores que debatem a temática. Além disso, na maioria das vezes, quando promove o diálogo intercultural, assume-se uma linha liberal, na qual se defende uma relação entre os grupos socioculturais de forma generalista, minimizando a visibilidade de algumas manifestações culturais desses sujeitos, ocultando as questões das relações de poder que atravessa a interculturalidade.

Para caminharmos em direção a uma prática pedagógica que promova a interculturalidade, precisa-se viabilizar espaços que ajudem na tomada de consciência para a construção da nossa própria identidade cultural, partindo do individual para o global. A falta de uma consciência substancial do processo do cruzamento de culturas na construção histórica da sociedade nos leva a uma homogeneização de nossas próprias identidades, fato que nos induz a não perceber as influências externas, desse modo, vivenciando essa ação de forma geralmente natural.

A tomada de consciência se faz necessária para trabalhar desde os primeiros anos de escolaridade, buscando fazer com que os sujeitos identifiquem as raízes culturais pertencentes a suas famílias, seus bairros, suas comunidades etc., valorizando-se e conseguindo visualizar as diferentes especificidades de cada pessoa e grupo. A escola precisa revelar essa cultura invisível no seu cotidiano. O processo pedagógico deve levar os oprimidos a desvelarem o mundo da opressão e instrumentalizá-los para a transformação e conseqüentemente a sua libertação social e cultural.

Vale pontuar que a discriminação e o racismo também estão presentes no âmbito escolar, os quais se apresentam de várias formas. Na maioria das vezes, a relação entre os diferentes está atravessada por conflitos que levam à negação e à exclusão, podendo culminar em violência. O educador deve assumir a postura de mediador na construção de relações interculturais saudáveis. Mediação pedagógica que proporcione situações que levem ao reconhecimento entre os diferentes, para que esses consigam se colocar no lugar do outro, estabelecendo, assim, uma atmosfera de respeito mútuo.

Para Candau (2008), as escolas precisam adotar uma prática pedagógica que busque um diálogo entre as culturas, e, para isso, faz-se necessário rever sua concepção de conteúdo, o qual, em sua maioria, ocultam na operacionalização dos seus currículos, tendência que proporciona ao conhecimento histórico caráter de produção de concepção absoluta. Nessa ótica, os conteúdos trabalhados na escola são tratados como verdades incontestáveis.

Tal realidade não costuma ser questionada, uma vez que se acredita que, para ensinar, é necessário ter certezas, e assim produzir o conhecimento escolar através de afirmações absolutas e universais. Isso é considerado como necessário para dar segurança ao processo de ensino-aprendizagem, separando fatos “verdadeiros dos não verdadeiros”. Condição que, quando analisada, verifica-se que as instituições escolares estão fundamentadas na cultura ocidental considerada mensageira do conhecimento verdadeiro.

Nessa ótica, faz-se necessário que as escolas desenvolvam práticas pedagógicas que venham construir currículos que integrem os diferentes universos culturais, e assim, adotando uma perspectiva intercultural crítica, promover o diálogo entre as distintas culturas na escola e, dessa forma, viabilizar articulações entre os diferentes grupos, para fortalecerem suas lutas sociais. Frente a isso, os educadores devem desenvolver uma prática, na qual os estudantes percebam que essa situação de exclusão e opressão são criações históricas, que podem ser alteradas. A situação de conflito nos possibilita a reflexão, a qual pode nos levar à articulação para superar tais adversidades (CANDAU, 2008).

Essas práticas educativas devem oportunizar os alunos no sentido de compreenderem que existem mecanismos implícitos que contribuem para a formação das identidades, os quais usam elementos diversos, os meios de comunicação possuem forte influência no condicionamento da nossa identidade. A

produção escrita e televisionada da mídia apresenta um caráter fortemente influenciador para a formação das nossas identidades, cabe a nós, questionarmos se estamos atuando de acordo com as forças hegemônicas ou temos combatido, no sentido de articular estratégia para formar identidades críticas, rebeldes, autônomas, criativas e utópicas (CANDAU, 2008).

Objetiva-se que essas práticas educativas possam potencializar o educando no sentido de assumir posicionamento no seu dia a dia em situações de preconceitos e discriminações, isto é, fazer aplicabilidade de seu conhecimento construído coletivamente nas aulas. Assim, possa agir combatendo toda essa ideologia camuflada no currículo escolar, que torna os indivíduos reféns do sistema capitalista, de modo a rever seu conceito sobre os sujeitos e os grupos que são vítimas de preconceitos diversos. Realidade essa que fortalece e preserva os privilégios dos grupos dominantes, por meio da negação e ocultação da história e da cultura dos coletivos sociais.

Walsh (2009) sinaliza que a perspectiva da interculturalidade crítica não converge com a funcional, uma vez que essa vem questionar e problematizar a estrutura de sociedade atual. Nessa abordagem, a interculturalidade funcional concebe a diversidade cultural como base fundamental, buscando reconhecimento e inserção na sociedade vigente e, dessa forma, deixando de questionar os mecanismos e paradigmas de poder, tanto institucional quanto estrutural, filosofia que condiciona a desigualdade.

Já a interculturalidade crítica começa pela problematização do poder, construído e afirmado por meio do seu padrão da racionalização e da diferença, e, assim, denunciando que as desigualdades socioculturais não correspondem somente às diversidades culturais.

O interculturalismo funcional responde e é parte dos interesses e necessidades das instituições sociais; a interculturalidade crítica, pelo contrário, é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização (Walsh, 2009, p. 21-22).

Nesse contexto, a interculturalidade funcional atende aos interesses da classe dominante, apresentando-se como um instrumento de controle gerenciados pelas instituições sociais. Enquanto que a interculturalidade crítica é constituída a partir da

realidade socioculturais dos grupos que historicamente vêm sendo violentados e subjugados.

De acordo com a autora em debate, essa experiência de construção aconteceu de forma particular primeiramente no Equador, onde a interculturalidade surge como conceito dando fundamentação ao projeto criado e organizado pelo movimento indígena, resultado de suas convicções ideológicas para o seu propósito político, que, desde a década de 90, vem proporcionando transformações profundas nas estruturas tanto das instituições quanto das relações sociais existentes.

Walsh (2009) ressalta que esse movimento foi organizado e articulado não somente para o contexto indígena equatoriano, e sim para todas as sociedades oprimidas pela política hegemônica capitalista, dessa forma, rompendo com estereótipo de que os indígenas são egocêntricos. Pois, esse movimento possibilita a articulação entre os diferentes grupos sociais marginalizados, que buscam resistir frente à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental. Desse modo, os subalternizados lutam tanto em prol das transformações sociais quanto para o estabelecimento de outras formas de poder, saber e ser diferentes.

Projetada dessa forma, a interculturalidade crítica não se configura como uma ação ou projeto de um grupo social, assim como também não se caracteriza como uma preposição da diferença em si mesmo. “Antes, e como argumenta Adolfo Albán (2008), é um projeto que aponta à reexistência e à própria vida, para um imaginário ‘outro’ e uma agência ‘outra’ de com-vivência – de viver “com” – e de sociedade” (WALSH, 2009, p. 22).

A interculturalidade crítica, de acordo com Walsh (2009), não tem sua essência e princípios no Estado e nem na academia, e sim nas dinâmicas políticas dos movimentos sociais, fazendo resistência às relações hegemônicas de poder, questionando e denunciando as estruturas coloniais e capitalistas que alienam e desumanizam os sujeitos coletivos.

Nessa perspectiva, a interculturalidade crítica, sendo prática política, traça outro norte, muito diferenciado do que delineia a interculturalidade funcional. Esse caminho não se encontra restrito às estâncias políticas, sociais e culturais, ele também perpassa a via do saber e do ser.

Nessa ótica, a interculturalidade crítica visualiza a exclusão, a marginalização e a subalternização histórica, epistêmica e cognitiva dos grupos e sujeitos manipulados e subjugados pela política da racionalidade moderna, que efetivou

práticas desumanas impondo sua cultura como padrão universal, dessa maneira, marginalizando as outras, para justificar e legitimar a diferença e invisibilizar as desigualdades que estão presentes na sua estrutura.

A interculturalidade crítica acolhe os sujeitos de resistência que lutam pela sua libertação e emancipação, mesmo diante da condição desumana e excludente que foram submetidos.

De acordo com Walsh (2009),

Por isso, seu projeto se constrói de mãos dadas com a decolonialidade, como ferramenta que ajude a visibilizar estes dispositivos de poder e como estratégia que tenta construir relações – de saber, ser, poder e da própria vida – radicalmente distintas (WALSH, 2009, p. 23).

Neste cenário, a interculturalidade crítica é concebida como um projeto que almeja a construção de modos e formas diferentes de poder, saber, ser e viver, perspectiva que possibilita perpassar os pressupostos defendidos pela atual educação intercultural bilíngue ou filosofia intercultural. Essa projeta uma argumentação para além das relações entre grupos culturais ou pela inclusão dos marginalizados na estrutura capitalista seletiva, para, assim, mascarar a condição de submissão e invisibilização dos sujeitos excluídos.

Nessa conjectura, a interculturalidade crítica ressalta a urgência de reconhecer estruturas e instituições que historicamente vêm determinando a hierarquização entre os grupos e perpetuando uma ordem racial, moderno-ocidental e colonial.

Um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos (WALSH, 2009, p. 24).

Para WALSH (2009), a interculturalidade crítica precisa ser um instrumento pedagógico que venha contestar o processo de racionalização, marginalização e subalternização de suas estruturas de poder, mostrando maneiras “outras” de ser, viver e conhecer.

Essa concepção busca desenvolver sistemas de compreensões entre os grupos socioculturais que perpassem as articulações e os diálogos entre os diferentes, para afirmar uma relação pautada em dignidade, igualdade, equidade e

respeito, sem perder de vista a possibilidade de outras formas de organizações sociais, nas quais a justiça e o respeito sejam a base.

### 2.3 AS NARRATIVAS DOS QUILOMBOLAS: FAZERES E SABERES DA COMUNIDADE DO ITABOCA

A formação da sociedade brasileira foi permeada pelo processo da escravidão, em que os africanos foram condenados ao trabalho forçado. Condição que desencadeou a resistência dos escravos, e, entre esses movimentos de reação, os quilombos foram e continuam sendo locais de luta para preservação de sua cultura e história.

De acordo com Salles (1971), na Amazônia Paraense, a contribuição cultural do povo negro é subtraída, chegando até ser contestada, mesmo frente aos seus valores culturais presentes no âmbito social. Para o autor, vários fatores histórico-sociais contribuíram para essa tímida visibilidade do sujeito negro no cenário amazônico, a proibição do tráfico negreiro, a abolição da escravatura, no auge da chegada dos escravos à região, a política de imigração para a região, o êxodo de nordestinos para a Amazônia etc. Processo que proporcionou gradativamente a mestiçagem e a hibridação da população amazônica. Atualmente, a presença dos afro-brasileiros é pouco evidenciada, mesmo nos lugares onde sua existência foi acentuada.

De acordo com Salles (1971),

Mas é bom lembrar que, para haver difusão cultural, basta que o que se transmite à comunidade mereça a aceitação coletiva e que qualquer amostragem de dados etnográficos e folclóricos comprove que o negro contribuiu, em larga escala, para dar mais embasamento à cultura regional. Uma prova disto é a lúdica amazônica, essencialmente negra (SALLES, 1971, P. 67).

Para Salles (1971), na segunda metade do século XVIII, ocorreu um significativo fluxo de negros para o Estado do Pará, demanda que contribuiu significativamente para o desenvolvimento sociocultural da região. Ocasionalmente acentuada concentração de pessoas negras em Belém, neste período. A presença dos negros na Amazônia foi muito significativa para o desenvolvimento sociocultural e econômico. “Todavia, alguns estudiosos admitem que o balanço da influência africana daria para encher muitas páginas” (SALLES, 1971, p. 69).

Em 1791, o governador D. Francisco de Sousa Coutinho, de acordo com Salles (1971) encaminhou para Lisboa um mapa com a população da Capitania do Pará, que registrava o seguinte quantitativo: 4.423 brancos, 3.051 pretos (escravos) e 1.099 pretos, índios e mestiços (livres). Demonstrativo que reflete a importância dos negros na formação da sociedade paraense.

É frente a esse panorama que se busca entender as perspectivas socioculturais dos sujeitos da comunidade investigada. Objetiva-se compreender como esses saberes vêm sendo abordados nas práticas pedagógicas da escola Antônio Fausto da Trindade.

Nesta percepção, falar da cultura da comunidade remanescente Itaboca requer um mergulho nas narrativas dos sujeitos quilombolas, buscando compreender a cosmovisão desses descendentes de escravos, no mundo social e cultural do quilombo. Assim, busca-se uma aproximação com a comunidade, de forma a ganhar a confiança dos sujeitos participantes do estudo.

De acordo com Munanga (2016),

No decorrer do processo histórico brasileiro, os homens e mulheres negras sempre lutaram e resistiram bravamente a toda forma de opressão e discriminação. Eles forjaram formas elaboradas de lidar com a vida, com o corpo, assim como expressões musicais múltiplas. Construíram uma estética corporal que está impregnada na cultura do povo brasileiro. Por meio da resistência política, da religião, da arte, da música, da dança e da sensibilidade para com a ecologia o negro produz, participa e vivencia a cultura afro-brasileira (MUNANGA, 2016, p. 139).

Em conformidade com a citação acima, a luta de resistência da população negra contra as determinações opressoras é histórica. Os povos negros sempre resistiram às diversas formas de subalternização e marginalização, que foram impostas pelos colonizadores. Eles arquitetaram formas “outras” para manifestar suas culturas religiosas, musicais, estéticas, artísticas, danças e relações de respeito e sintonia com elementos da natureza. Essas formas de se reinventarem diante do contexto escravista, para ressignificar suas expressões culturais, estão arraigadas na sociedade brasileira.

É nesse contexto que se apresenta um enfoque aos leitores dos fazeres e saberes dos sujeitos remanescentes quilombolas, da comunidade Santo Antônio Itaboca, evidenciando suas perspectivas socioculturais. Dessa maneira, iremos denominar de “informantes” os sujeitos da comunidade que colaboraram para a

realização deste estudo, fazendo uso da abreviação INF. Além disso, para definir os participantes, acrescentaremos números distintos junto à abreviação, garantindo a preservação da sua identidade, de acordo com a ética da pesquisa.

Para começar:

Nós ainda continuamos usando a terra para sobreviver, plantamos a mandioca para fazer a farinha, o milho, faz o carvão, a gente colhe tudo, o açcaizal aqui é grande, essas castanheiras, mangueiras, todas essas plantas fomos nós que plantamos, criamos os nossos 10 filhos tirando o sustento da terra (INF-1, 2021).

A partir do relato de INF-1, constata-se que a sua relação com a terra perpassa uma compreensão de posse, o uso da terra é uma tradição que vem passando de geração para geração. O informante deixa transbordar o orgulho ao falar que criou todos os filhos por meio do cultivo da terra, cultivando os alimentos para a sua sobrevivência. Nesse contexto, a terra ganha dimensão de ancestralidade, permeada por uma relação de respeito e gratidão.

De acordo com INF-1, sua família ainda continua trabalhando com o cultivo da roça. Na percepção dele, não é correto comprar o que pode ser cultivado. “Nós ainda temos roça, minha família toda tem roça, colhe a mandioca, a macaxeira, o milho, fazemos da terra um meio de sobrevivência, pra não comprar né? Como é que moramos na colônia e aí vai comprar de tudo” (INF-1, 2021).

Essa narrativa expressa que o desenvolvimento territorial é uma perspectiva indissociável da perspectiva de valorização e continuidade das comunidades e povos tradicionais. Visto que o território constitui referências sociais, econômicas e culturais constituintes da ancestralidade destes povos, assim, a terra é garantia e elemento fundamental para a composição cultural ancestral salvaguardada para as gerações futuras.

No decorrer do diálogo, ficou evidente a preocupação e, ao mesmo tempo, a desilusão do INF-1, com relação à falta de interesse dos mais novos no que concerne ao cultivo da terra, “[...] estão deixando essa cultura se perder, pra li, é só algumas pessoas que tem a roça[...]” (INF-1, 2021). Nesse entendimento, a cultura do cultivo da terra não vem sendo concebida pelos mais novos, como um elemento de resistência ao sistema capitalista.

Em consonância com Resende (2008),

O estudo e valorização da memória, bem como do território são necessários ao repertório destas populações que vêm se organizando e reivindicando seus direitos, pois a recriação de histórias narradas e recuperadas na bibliografia e em campo remete não só às relações identitárias com o território, às relações sociais, remetem principalmente a uma dor profunda de perceber-se marginalizado pela história construída pelos dominadores (RESENDE, 2008, p. 2).

Para Resende (2008), se fazem necessários os estudos e a valorização das narrativas dos sujeitos que ainda continuam sendo ignorados pelas instituições dos Estados. Eles têm resistido frente aos processos da globalização neoliberal, que busca dismantelar as organizações sociais que se opõem ao capitalismo. As comunidades quilombolas têm sua essência contra hegemônica e ainda tentam resistir aos padrões estabelecidos pela lógica capitalista.

Nessa perspectiva, Freire (1981) ressalta que os sujeitos sendo seres conscientes podem romper com as determinações ideológicas da estrutura dominante. O ser consciente pode refletir sobre a sua realidade, processo que possibilita aos movimentos sociais que buscam a libertação social frente às estruturas opressoras. “Desta forma, consciência de e ação sobre a realidade são inseparáveis constituintes do ato transformador pelo qual homens e mulheres se fazem seres de relação” (FREIRE, 1981, p. 53).

Nessa perspectiva, a conscientização dos sujeitos é fundamental para que possam fazer resistência à cultura dominante enquanto grupo social, fortalecendo as suas organizações sociais, políticas e culturais. Nesse âmbito, a educação escolar, por meio das suas práticas pedagógicas, deve ser um elemento potencializador da conscientização política dos coletivos subalternizados.

Perguntamos ao INF-1 se alguém da escola já o convidou para falar da cultura e história da comunidade em programações educativas, e obtivemos o seguinte depoimento:

Essa escola aqui às vezes somente um professor, ele vem aqui me chama pra ir lá, às vezes a gente tá espertinho a gente vai, mas sempre é eu e o meu marido, os outros mais idosos, pra cá pra baixo (sentido de localização) não são convidados, tem a mãe do (se referindo a uma pessoa da comunidade) ela é uma pessoa que sabe de muitos remédios das plantas (INF-1, 2021).

De acordo com o relato do INF-1, somente o professor em questão convida-o para ir à escola conversar sobre a história do quilombo, em datas pontuais

celebrativas ou comemorativas, ressalta que outras pessoas idosas com muito a contribuir não são chamadas.

Candau (2020) ressalta que é de fundamental importância que a escola reconheça os múltiplos saberes dos diferentes coletivos sociais, e, assim, promova o diálogo entre o conhecimento escolar, socialmente dominante, e os saberes dos grupos populares, historicamente marginalizados. Processo necessário para reconfigurar a prática pedagógica para uma abordagem intercultural crítica.

Nesta ótica, as escolas precisam rever suas práticas pedagógicas no sentido de visibilizar e fortalecer os saberes socioculturais dos diferentes sujeitos sociais no espaço escolar, promover o processo de descolonização do currículo escolar, isto é, questionar o conhecimento escolar, para reconhecer os múltiplos saberes presentes nas relações dos coletivos.

De acordo com a narrativa do INF-1, a escola deveria fortalecer mais a cultura da comunidade, por meio da sua prática pedagógica, para que a nova geração desenvolva espírito de pertencimento, afirmando-se como sujeito quilombola. “A escola é a fortaleza para os mais novos” (INF-1, 2021). Na visão deste, a escola é muito importante no que concerne à formação da nova geração, por isso, deve fortalecer a cultura da comunidade, mostrando a importância de sua história e a necessidade de sua valorização e continuidade.

Eu sempre digo, meus filhos nós estamos velhos, mas vocês estão novos, não deixe acabar continuem com força, pra não parar vocês fazem um culto aí na igreja, faz um mingau, faz um tacacá vende uma parte, outra parte dão e aí não acaba, mas se vocês todos virarem as costas acaba, não pode deixar parar eu incentivo, aí todos esses novos (INF-1, 2021).

A partir da citação, constata-se que o informante tem plena consciência da importância de que a geração mais nova continue desenvolvendo as atividades culturais presentes na comunidade. Nesse contexto, a religiosidade é muito forte na comunidade, visto que é uma manifestação caracteristicamente ancestral. Por isso, precisa ser assumida pela geração atual. “Eu nasci e me criei indo pra igreja católica, quem gosta de uma igreja católica sou eu”. (INF-1, 2021). Percebe-se que a história de vida deste está intimamente ligada à religiosidade, sua identidade é perpassada pela concepção religiosa da igreja católica.

O processo de escravização no Brasil tentou destituir os povos afropindorâmicos de suas principais bases de valores socioculturais,

atacando suas identidades individuais e coletivas, a começar pela tentativa de substituir o paganismo politeísta pelo cristianismo puro monoteísta (SANTOS, 1915, p. 37).

Em sintonia com Santos (1915), os afro-brasileiros foram e continuam sendo marginalizados religiosamente por manifestarem suas crenças pautadas no politeísmo. Esses sujeitos foram tomados pela intervenção da Igreja Católica, a qual abominava o paganismo, impondo o monoteísmo, imposição que foi fundamentada pela retórica de que o africano não tinha alma, por isso, deveria ser submetido ao trabalho forçado, assim como também ser evangelizado, pressuposto que lhe propiciaria a salvação.

Supõe-se que a aculturação que está presente na formação das identidades de algumas famílias da comunidade Itaboca pode estar vinculada à inferiorização da religiosidade dos africanos e afro-brasileiros, que foi e permanece sendo discriminada socialmente, o que desfavorece a sua continuidade na atualidade. “Aqui, há tempos atrás já existiu o pajé, lá pra baixo (localização) tinha um terreiro, as pessoas até iam participar, mais agora já não existe mais. Agora só existe a igreja católica e a evangélica” (INF-1, 2021). Assim, denota-se que as duas religiões que prevalecem na comunidade quilombola do Itaboca são a católica e a evangélica.

O INF-2 tem 73 anos, nasceu na comunidade, de acordo com sua exposição oral, é uma referência no que tange à luta pelo desenvolvimento social da comunidade. “Tudo que conseguimos pra comunidade foi com luta, eu era frenteira da luta. Eu fui uma das fundadoras do sindicato rural do município” (INF-2, 2021). Fato que registra que a Comunidade Quilombola Santo Antônio continua resistindo contra a sua invisibilidade frente à política excludente do Estado neoliberal.

Nas narrativas tanto do INF-1 quanto do INF-2 é ressaltado que o cultivo da terra é uma tradição que vem passando de pais para filhos. Nesse direcionamento, a agricultura familiar é uma atividade cultural que a comunidade tem desenvolvido para sua subsistência. Outro ponto que converge nas suas falas é que a religião é uma manifestação que vem desde seus antepassados. “Aqui a maioria é evangélico, mas a minha família é toda da igreja católica, a gente fortalece a igreja católica a religião nossa é essa” (INF-2, 2021). Nessa afirmativa, percebe-se elementos do processo de colonização, no qual a igreja cristã foi uma instituição presente, no processo de evangelização.

Em concordância com Santos (1915):

Se a identidade coletiva se constitui em diálogo com as identidades individuais e respectivamente pelos seus valores, não é preciso muita genialidade para compreender como as identidades coletivas desses povos foram historicamente atacadas (SANTOS, 1915, p. 38).

Em concordância com Santos (1915), as identidades dos negros vieram sendo duramente acometidas pela política imperialista do Ocidente, desse jeito, as manifestações religiosas de matrizes africanas até hoje são inferiorizadas e discriminadas, realidade que pode explicar que mesmo com o processo de resistência dos sujeitos negros, em muitas comunidades quilombolas essas não conseguiram sobreviver, como podemos citar o caso da comunidade Itaboca.

O informante INF-3 nasceu no município de Inhangapi e reside na comunidade há 57 anos, atuou como docente na comunidade e sua história de vida é perpassada por lutas em prol dos direitos dos moradores da localidade quilombola.

De acordo com o INF-3, a comunidade vem perdendo suas raízes históricas e culturais, com o passar do tempo, porque a nova geração não está tendo as devidas orientações sobre a importância da preservação da história e tradições dos seus antepassados.

Conforme ressalta o informante, a escola da comunidade deveria contribuir de forma mais significativa para com as famílias, no que tange ao despertar nas crianças e adolescentes os interesses pela cultura e a história de seus ancestrais. Acompanhamento necessário para entenderem que a cultura afro-brasileira precisa ser valorizada, pois ela muito contribuiu para a formação da sociedade brasileira.

Nesse entendimento,

A religião católica se mantém, mas já sofreu mudança, antigamente existiam as ladainhas, agora construíram a igreja católica, só já tem as missas. Não se canta mais o hino do padroeiro da comunidade e agora é só o que o padre coloca, no legionário (INF-3, 2021).

Nessa perspectiva, apesar de a religião católica se manter na cultura da comunidade, vem sendo reconfigurada no decorrer dos anos, de acordo com os informantes. Antes da construção da igreja, na comunidade, a festividade do padroeiro, Santo Antônio, era regida pelas ladainhas, nas casas dos moradores, com distribuição de comidas típicas da época junina, ofertadas pelos participantes.

Figura 2 – Igreja de Santo Antônio



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador, 2022.

Na época da minha avó, antes de ter a igreja católica, aconteciam as ladainhas todo ano dia 13 de junho, em louvor a Santo Antônio, essas ladainhas eram cantadas e atraíam muitas pessoas de outras comunidades, após as ladainhas, minha avó Eulália, fazia a doação de comidas típicas, como mingau de arroz, de milho, e as pessoas continuavam na festa a noite toda, a festa acontecia no terreiro. Essa festa não acontece mais (INF-4, 2021).

Nesse cenário, a partir da construção da igreja, a festividade passou a ser realizada por meio das missas, celebradas pelo padre do município. Nessa nova configuração, a festividade começa com as novenas, que têm duração de quinze dias, no dia treze de junho é celebrada a reza cantada, no domingo seguinte acontece a celebração com a missa às dez horas.

Essa narrativa registra que a reza cantada ainda se apresenta como um elemento de resistência na atual organização da festividade de Santo Antônio, dessa maneira, afirmando a continuidade dos saberes dos seus antepassados. É unânime nas falas dos participantes que a festividade de Santo Antônio é uma tradição histórica na comunidade, que vem atravessando gerações.

Os informantes relatam que há alguns anos vêm ocorrendo menor participação dos moradores na festividade do padroeiro da comunidade. “A festividade de Santo Antônio hoje diminuiu muito o público, o pessoal não tem mais aquela vontade de participar, quem participa mais são os jovens” (INF-4, 2021). De acordo com o informante, é necessário fazer um trabalho de conscientização aos sujeitos quilombolas sobre a importância da história cultural da comunidade, o qual

deveria ser realizado pelos moradores e pela escola, para resgatar o legado dos seus antepassados.

Outra atividade que vem se mantendo no contexto sociocultural da comunidade é a prática do futebol, afirmativa presente em todas as falas dos informantes. De acordo com eles, o esporte consegue mobilizar a comunidade, assim como também promover o encontro com outras comunidades, em decorrência dos campeonatos. Evento que possibilita o diálogo entre culturas diferentes.

Candau (2008) afirma:

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do "outro", para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas (CANDAU, 2008, p. 23).

Nesse contexto, a prática do futebol é um momento educativo e cultural, que estabelece uma relação a partir do reconhecimento do "outro" enquanto sujeito de saber e cultura, viabiliza a vivência e a partilha de experiências no decorrer do evento (campeonato). Esse encontro, apesar de ser permeado por competição, acontece em um ambiente de respeito e igualdade entre os participantes, delineando-se numa atmosfera horizontal. Dessa forma, o futebol é uma manifestação sociocultural que vem sendo passada de pais para filhos e aproximando grupos sociais diferentes.

Outro elemento marcante nas falas dos sujeitos informantes, corresponde ao saber e ao uso das ervas medicinais na comunidade, que, de acordo com os informantes, estão se perdendo, pois, a nova geração não demonstra interesse por esses conhecimentos produzidos por meio das vivências e experiências sociais.

O que a gente ainda aprende um pouco é sobre as ervas medicinais, no caso, a minha mãe é conhecedora de um monte de ervas que dar pra fazer chá, mas ainda não é aquela coisa mais profunda do tempo da minha avó (INF-4, 2021).

Frente ao narrado, fica evidente que os saberes desenvolvidos pelos sujeitos quilombolas, a partir de sua relação direta com a natureza, por meio do respeito e da cumplicidade, vêm sendo sufocados pelo discurso da ciência moderna, ainda presente na estrutura da colonialidade, que apresenta o método científico como

único e verdadeiro. Assim, marginalizando as outras formas de conhecimentos, para legitimar o controle das indústrias farmacêuticas.

De acordo com Santos (2008),

Sendo um modelo global, a nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o carácter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas (SANTOS, 2008, p. 21).

Nesse contexto, os saberes socialmente produzidos pelos grupos sociais subalternizados vêm sendo negados e invisibilizados pelo conhecimento científico dominante, que nega todo tipo de saber que não esteja referenciado epistemologicamente e metodologicamente pela lógica da ciência moderna.

Nesse contexto, a educação escolar precisa assumir o desafio de desconstruir essa lógica colonialista, impregnada até hoje na sociedade, para viabilizar a conscientização dos alunos, por intermédio de suas práticas pedagógicas. E, assim, afirmar seus saberes e fazeres como prática cultural importante para o seu autoconhecimento enquanto sujeitos históricos, capazes de transformar sua realidade. Dessa forma, resistir contra essa ordem vertical de subalternização imposta pela classe dominante historicamente.

O INF-5 mora na comunidade, encontra-se cursando o nível superior, no momento, faz parte da coordenação da associação dos quilombolas. Perguntamos a ele se a escola trabalha no sentido de fortalecer a cultura da comunidade, por meio das suas práticas educativas, e, assim como os demais informantes, respondeu que geralmente não, só em datas específicas.

Para ele:

Não, ela não trabalha diretamente dentro dos saberes da comunidade, pois, a gente observa as atividades que as crianças trazem pra fazer em casa, assim, não tem nada envolvido com a comunidade quilombola e as suas identidades, eles não têm, assim, aquele estudo voltado para os quilombolas dentro da comunidade em si, a gente observa essa situação aí (INF-5, 2021).

De acordo com o relato do informante, a escola não está dando a devida importância aos saberes dos sujeitos da comunidade Itaboca. Assim, suas práticas pedagógicas precisam ser contextualizadas para viabilizarem uma educação emancipatória, potencializando os sujeitos a reconhecerem seus saberes e

experiências, como elementos culturais de resistência à hegemonia capitalista, que desapropria as culturas dos grupos sociais subjugados, para impor a lógica da produção e do consumo.

As práticas pedagógicas, de acordo com Candau (2008), precisam evidenciar a problemática apresentada pela evolução cultural, o que exigirá, além das análises das diferentes linguagens e dos produtos culturais, viabilizar as experiências de produção cultural, ampliando o horizonte sociocultural dos estudantes. Tal prática deve fazer uso dos recursos encontrados na comunidade, na escola e na sociedade. A autora ressalta que essa relação entre cotidiano escolar e cultura ainda se apresenta numa perspectiva anunciada em alguns cursos de formação continuada de professores, mas, na realidade escolar, pouco é trabalhada.

Nessa abordagem, é fundamental que a escola repense suas práticas educativas. Desse jeito, se reinvente e se transforme em espaço privilegiado de construção de identidades conscientes e mentalidades, possibilitando aos educandos condições de elaborarem respostas, tendo como referência o caráter histórico e provisório, para compreenderem as problemáticas como fruto de uma política de dominação e exclusão, tanto local quanto global.

Freire (1987) defende que,

Na verdade, porém, os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram fora de. Sempre estiveram dentro de. Dentro da estrutura que os transforma em “seres para outro”. Sua solução, pois, não está em “integrar-se”, em “incorporar-se” a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se “seres para si” (FREIRE, 1987, p. 39).

Nessa contextualização os sujeitos são produzidos “marginais”, para atender a uma estrutura que se fundamenta nas relações de poder, perpassada por uma política ideológica, gerada no processo da colonização e constituída por meio da colonialidade, arraigada nas relações sociais até os dias atuais. Realidade na qual as práticas pedagógicas devem alicerçar-se nos princípios de uma educação problematizadora e libertadora, que venha a questionar essa estrutura opressora e excludente, que torna a sociedade um universo de relações desumanas, na qual os direitos humanos inexistem.

Freire (1987) ressalta que a educação vem se apresentando como uma ferramenta de dominação a serviço dos opressores, condicionando a ingenuidade

dos alunos frente às estruturas ideológicas que naturalizam e justificam o processo de exclusão e desumanização dos grupos marginalizados. Essa ideologia de doutrinação está presente no currículo escolar e na falta de práticas educativas críticas, por parte dos professores. Quebrar essa invisibilidade requer reconstrução do currículo escolar, no qual as demandas sociais, culturais e políticas dos oprimidos estejam presentes.

A educação emancipatória liberta os sujeitos da alienação, propiciando a conscientização dos oprimidos que, ao se reconhecerem como excluídos, lutarão por sua libertação. A conscientização potencializa o processo da reflexão dos sujeitos sobre a sua realidade, levando-os aos questionamentos frente às desigualdades socioculturais, o que provoca a sua indignação demandando as lutas pela sua humanização.

De acordo com os relatos dos informantes, pouco a escola tem contribuído, por meio de suas práticas pedagógicas, para a organização sociocultural e política da comunidade, registro que evidencia que as ações educativas não estão efetivando uma educação étnico-racial aos sujeitos quilombolas, haja vista que sua proposta de ensino não se apresenta configurada para a realidade dos afrodescendentes.

Ao perguntar à INF-5 se a escola tem contribuído para a organização e a articulação sociocultural da comunidade, ela fez a seguinte descrição:

Às vezes sim, às vezes não, as crianças não trazem essa visão da escola, que a comunidade é quilombola que precisam valorizar os costumes, tem isso, a escola não está contribuindo diretamente para a organização e autoafirmação da comunidade (INF-5, 2021).

Essa narrativa denota certa ausência de diálogo da escola com a comunidade, para estabelecer uma proposta educativa que contemple os anseios e expectativas de seus membros, a fim de efetivar uma prática pedagógica contextualizada e participativa.

Nessa ótica, as práticas pedagógicas da escola não estão efetivamente pautadas numa perspectiva intercultural crítica, que tenha como pressuposto propiciar uma educação para o reconhecimento do “outro”, promover o diálogo entre os diversos coletivos sociais e culturais. Uma educação que possibilite a relação entre os sujeitos socioculturais diferentes, que consiga operacionalizar os conflitos

gerados pelas suas assimetrias sócio-históricas, convergindo para a construção de um projeto comum, sem negar suas diferenças (CANDAU, 2009).

As práticas pedagógicas devem estimular a autoestima dos alunos, de modo que estes venham a assumir suas identidades e, dessa forma, se autoafirmarem como grupo sociocultural e histórico para lutar em prol da construção de uma sociedade que respeite os modos “outros” de viver e conviver, na qual a justiça social prevaleça.

Nessa abordagem, a escola é concebida como um ambiente sociocultural onde diferentes manifestações culturais (linguagens e expressões) estão presentes e são produzidas. Isto é, a escola precisa mudar sua postura enquanto instituição social formadora, não introduzir conteúdos alienadores e desvinculados dos contextos sociais dos alunos, deve desenvolver o espírito crítico e libertador dos educandos, frente a esse currículo ideológico demandado pela elite capitalista (CANDAU, 2008).

Para a maioria dos informantes, a escola Antônio Fausto da Trindade deveria desenvolver uma educação que fortalecesse a cultura da comunidade, no sentido de promover o interesse das crianças pela história e pela cultura local. Assim como despertar o espírito de pertencimento, para se autodeclararem sujeitos quilombolas, respeitando e resgatando a história dos seus antepassados. É visível a angústia dos informantes ao falar do descomprometimento dos jovens com relação aos saberes e fazeres dos mais velhos, legado que, de acordo com essas narrativas, vem se perdendo.

No meu ponto de vista, como a escola está registrada como escola do quilombo, eu não vejo uma integridade no trabalho pedagógico. Tipo assim, no meu ponto de vista, se eu fosse uma professora, uma diretora, eu iria trabalhar dentro da comunidade com palestras, com discussões, palestras com idosos, com os adolescentes, com crianças. Assim trabalhar a cultura da comunidade que a gente não ver, trabalho de pesquisa, trabalhar a preservação e conservação do meio ambiente, então eles não têm essa visão (INF-5, 2021).

Nessa perspectiva, é urgente que a escola reflita sobre sua abordagem sociopedagógica, e que direcione de forma significativa suas práticas educativas para o contexto cultural e social dos estudantes, e, desse modo, abordar as demandas da comunidade. Não se pretende aqui desqualificar o trabalho da escola em questão, o que se busca com esse estudo pauta-se em identificar se ela mantém

diálogo constante com os sujeitos da comunidade quilombola, com base na legislação étnico racial.

As práticas educativas, em concordância com Candau (2008), devem oportunizar aos alunos a compreensão de que existem mecanismos implícitos que contribuem para a formação das suas identidades, os quais usam dispositivos diversos. Os meios de comunicação também possuem forte influência no condicionamento das identidades. Para uma criança branca, de classe média, constituem um padrão; enquanto que, para uma criança negra, e pobre, as possibilidades são bem diferentes.

Candau (2008) explica:

A escola como instituição está construída tendo por base a afirmação de conhecimentos considerados universais, uma universalidade muitas vezes formal que, se aprofundarmos um pouco, termina por estar assentada na cultura ocidental e europeia, considerada como portadora da universalidade (CANDAU, 2008, p. 33).

Desse modo, a escola sendo uma instituição do estado moderno, que surge para atender suas demandas políticas, econômicas e ideológicas, seria utopia esperar que ela venha a questionar a ordem social afirmada pela elite capitalista. Mediante a esse contexto, as propostas educativas construídas pelas instituições escolares precisam romper com o paradigma moderno de educação e voltar-se para as especificidades dos sujeitos a que atende.

Nessa perspectiva, é preciso efetivar práticas educativas que questionem a universalidade dos conhecimentos escolares, e, assim, possibilitar que os educandos venham a compreender que a ordem social vigente, de desigualdade, exclusão e marginalidade, é produto de uma construção sócio-histórica, que determina as posições sociais dos sujeitos na sociedade.

Por conseguinte, Freire (1987) sinaliza que a educação libertadora, problematizadora, não pode mais ser concebida como o ato de depositar ou de transferir “conhecimentos” e valores aos discentes. Entretanto, deve ser uma ferramenta de conscientização política dos educandos, com intuito de que o aluno seja um sujeito capaz de refletir e questionar a estrutura sociocultural historicamente imposta pela política capitalista, buscando organizar-se enquanto grupo social, para afirmar-se sujeito de culturas, histórias, saberes, vivências e experiências, para lutar por sua emancipação política e cultural.

Em harmonia com o autor em destaque, a educação popular é um método libertador, que promove a conscientização dos sujeitos respeitando sua cultura, história e identidade, levando-os ao processo de emancipação. A educação popular possibilita a organização do povo para lutar pelos seus direitos e reivindicar políticas públicas que reparem as injustiças sociais que vêm sofrendo no transcorrer da história brasileira.

O INF-6 é morador da comunidade, já foi coordenador da Associação dos Remanescentes Quilombolas e também é uma referência na comunidade por lutar pelos direitos e pela visibilidade da mesma. E, assim como os outros informantes, relatou que a escola não vem abordando a cultura dos alunos de forma significativa, no sentido de valorizar e afirmar a cultura quilombola como elemento identitário e emancipador. Para este,

Seria muito importante se tivesse esse estudo na sala de aula pra reforçar o estudo científico da cultura nossa, que é a quilombola, então esses costumes estão se perdendo, os costumes tudo bem eu concordo que vá se perdendo, a gente vai se desenvolvendo dentro de uma tecnologia melhor. Mas, a cultura eu estranho porque ela tá sumindo e nada tão fazendo nem na escola, nem nosso gestor municipal, nem estadual e até mesmo o federal, não estão ajudando, mas fazer o que? Hoje nós estamos aprendendo coisas diferentes os estudos de fora que preparam para o mercado de trabalho, mas dentro da cultura hoje a gente não ver quase nem falar (INF-6, 2021).

A narrativa do INF-6 elucida que pouco a escola tem contribuído para fortalecimento e resgate da cultura e da história da comunidade, de modo a proporcionar o empoderamento e a autoafirmação dos sujeitos remanescentes. Assim também como o Estado não tem efetivado políticas de reparação às injustiças demandadas aos africanos e afro-brasileiros. Situação que implica diretamente na organização política da comunidade quilombola.

Outrossim, a educação escolar pautada num currículo eurocêntrico não tem convergido para a transformação social e cultural dos sujeitos oprimidos, simplesmente, porque advoga pela filosofia do sistema capitalista. Logo, a sua funcionalidade corresponde à formação de mão de obra de acordo com a demanda do mercado. Além disso, contribui para a massificação e a coisificação dos sujeitos marginalizados pela lógica neoliberal.

Por esse ângulo, as práticas pedagógicas precisam reconfigurar suas ações, pautando-se em um paradigma que emane uma educação dialógica entre os

segmentos sociais e, nesse sentido, destaca-se a interculturalidade crítica, como um modelo que concebe as diferenças socioculturais como elementos fundamentais para o dinamismo e fortalecimento do processo da ensino-aprendizagem, respeitando e equacionando o pluralismo de ideias entre os sujeitos e grupos sociais.

As práticas educativas devem romper com essa concepção monocultural eurocêntrica, enraizada em nossas instituições educacionais, que advoga por um padrão político-econômico capitalista, responsabilizando os alunos por não se adequarem à convicção dominante de educação, que traz na sua essência a homogeneização e a padronização à luz da cultura ocidental.

Vale pontuar que a sistematização da educação escolar para uma concepção que atenda às pluralidades e diversidades culturais dos sujeitos atendidos não é algo simples, requer planejamento coletivo e participativo, tendo como referência os contextos dos alunos. Por isso, a escola precisa efetivar a parceria com a comunidade escolar, a fim de respaldar e blindar suas ações, visto que, quando há mudança de rota em relação ao currículo dominante, a resistência da classe dominadora é certa, uma vez que o currículo rege seus interesses políticos e econômicos.

Em conformidade com Freire (1996), a educação escolar deve respeitar os saberes dos estudantes e integrá-los em suas práticas pedagógicas, para sistematizá-los enquanto conhecimentos científicos, já que essa bagagem cultural que os alunos possuem é construída na dinâmica comunitária. Por isso, os professores têm que discutir com os educandos esses saberes, relacionando com os conteúdos curriculares.

De acordo com Freire (1996),

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? (FREIRE, 1996, p. 15).

Nessa lógica, as práticas pedagógicas possibilitam aos professores problematizarem e questionarem os problemas presentes nas realidades dos alunos,

reflexão que leva esses a compreenderem a política de marginalização e exclusão gestada pela classe dominante, para se manter no poder. Conscientização que produz nos educandos a indignação, levando-os a se organizarem e combaterem essas políticas geradoras das desigualdades sociais e promotoras dos privilégios da elite capitalista.

De acordo com os relatos dos informantes, a escola pouco tem colaborado para a organização comunitária, haja vista que suas práticas pedagógicas não têm convergido para uma educação a partir da realidade dos sujeitos. Segundo eles, a educação escolar desenvolvida na comunidade não tem colaborado verdadeiramente para a organização e articulação social e política dos sujeitos remanescentes, situação que vem causando certo enfraquecimento das articulações políticas.

Olha, pelo meu conhecimento não, porque muitas das vezes a escola era pra preparar o alunos até mesmo pra se organizar dentro da sua própria comunidade, que nem aqui nós temos uma associação, então ele já deveria vir de lá preparado e indicado como ele tinha que viver dentro de organizações quilombolas. Mas a escola não prepara ele, não repassa e até mesmo nem mostra o conhecimento dos direitos e deveres do quilombola, que ele era pra se criar lá, vim da escola preparado saber quais eram seus direitos e deveres, mas isso a escola não faz, por esse lado. Não adianta eu dizer que a escola faz, se ela não faz (INF- 6, 2021).

A partir da narrativa do participante, as práticas pedagógicas da escola, em estudo, não estão dialogando com a realidade sócio-organizacional dos indivíduos remanescentes, no sentido de propiciar o fortalecimento cultural e político desses sujeitos, para a consumação de organizações emancipatórias, que potencializem a luta por seus direitos e visibilidade social, para questionar a estrutura social capitalista que vem lhes excluindo e transformando-os em diferentes, no decorrer da história brasileira.

Segundo Gomes (2017), os projetos, os currículos e as políticas educacionais têm apresentado resistências em reconhecer os saberes produzidos pelos movimentos sociais, pelos setores populares e grupos culturais não hegemônicos. Fundamentalmente, no contexto presente da educação, que se encontra controlada pelo mercado e pelo conhecimento científico, os saberes dos sujeitos marginalizados foram negados e invisibilizados nos currículos escolares.

Dessa forma, as práticas pedagógicas tendem a se pautar nas políticas educacionais, isto é, nos currículos demandados a partir dos interesses político-

econômicos da classe dominante. Contexto que geralmente ignora as experiências dos sujeitos atendidos pelas escolas. O conhecimento científico torna-se único e verdadeiro, excluindo qualquer outra forma de saber.

Em conformidade com Gomes (2017), quando afirma:

No conhecimento-emancipação o ato de conhecer está vinculado ao saber, sabor, saborear, à sapiência e ao sábio. O sábio não é o cientista fechado no seu gabinete ou laboratório. Mas é aquele que conhece o mundo através do seu mergulho no mundo (GOMES, 2017, p. 58).

Nessa perspectiva, o saber emancipatório não se encontra fora da modernidade, mas foi subalternizado pela ciência moderna. Porque pode questionar a hegemonia do conhecimento científico se conseguir articular-se como saberes reconhecidos socialmente, denunciando as relações de poder entre “norte imperial” e “sul colonizado”.

Nesse enquadramento, denota-se que a escola pesquisada não tem conseguido processar uma prática educativa que rompa com a política ideológica do currículo oficial, a qual não contempla a educação étnico-racial de forma efetiva. Fato que implica diretamente na ausência de uma prática pedagógica voltada para a conscientização e a autoafirmação dos sujeitos remanescentes de quilombos, no sentido de compreenderem que somente por meio de lutas e movimentos articulados terão possibilidades de se afirmarem indivíduos de cultura, história e direitos.

De acordo com Freire (2013), a prática educativa deve desenvolver a consciência crítica dos educandos, para que possam refletir sobre as suas realidades, e, assim, proporcionarem a transformação social tanto coletiva quanto individual. Na medida em que os sujeitos conseguem perceber os mecanismos opressores, passam a enfrentar os problemas do mundo, passando a pensar a partir de seu contexto para compreender a conjuntura social, e, por meio da resistência política, vão construindo sua história.

Nessa abordagem, a educação escolar precisa garantir uma formação sociocultural aos alunos, a fim de que assumam suas identidades culturais, resistindo a quaisquer formas “outras” de manipulação e alienação política e cultural. Para isso, a escola precisa transcender as políticas ideológicas do currículo oficial que tem em seu cerne a afirmação dos interesses da classe hegemônica. É nesse

âmbito que a escola deve construir o seu currículo, tendo como fundamentação os contextos dos alunos.

É certo que mulheres e homens podem mudar o mundo para melhor, para fazê-lo menos injusto, mas a partir da realidade concreta a que “chegam” em sua geração. E não fundadas ou fundada em devaneios, falsos sonhos sem raízes, puras ilusões. (FREIRE, 2000, p. 26).

Somente a partir da compreensão da realidade, os sujeitos podem lutar por uma sociedade menos excludente. A reflexão deve acontecer do local para o global, os coletivos sociais precisam compreender que a sua exclusão social e cultural é resultado de uma política econômica cruel gestada pelo sistema capitalista. Mediante a essa compreensão, os indivíduos chegarão à conclusão de que somente através de lutas poderão ser visualizados e respeitados socialmente.

Nesse universo, a educação escolar quando pautada numa concepção libertadora e emancipatória é uma ferramenta essencial no que compreende a conscientização política dos sujeitos para que venham perceber que as suas histórias foram e continuam sendo marcadas pela lógica capitalista/colonialista perpassada por relações de poder.

Em sintonia com Freire (2000), para transformar a sociedade, faz-se necessário sonhar com um mundo mais justo e solidário e, a partir desses desejos, projetar metas e ações de forma ordenada e coletiva, tendo a consciência de que todo processo de mudança social requer luta e resistência por parte dos sujeitos invisibilizados pelo sistema opressor. O processo de mudança é um ato político, porque requer intencionalidade e conscientização, fatores que potencializam os oprimidos a se revoltarem contra o sistema hegemônico.

Para o autor mencionado, faz-se necessário ter a consciência de questionar a estrutura que marginaliza a maioria dos indivíduos, porém, esse processo não é simples de ser executado, contudo, possível quando há organização e articulação dos sujeitos afetados. Esse estado de conhecimento é essencial para viabilizar lutas articuladas e engajadas pelas classes populares, de modo a resgatarem sua dignidade e humanidade subtraídas pela lógica neoliberal.

A educação escolar deveria ter o propósito de mobilizar os indivíduos para refletirem sobre sua condição social, tendo como ponto de partida sua vivência cultural, de forma a compreenderem que sua identidade sociocultural faz parte de

sua história de vida. Logo, precisa ser respeitada e valorizada para serem reconhecidos como grupo social. Esse processo de autorreflexão dos grupos populares lhes garantirá a condição política para se indignarem contra o sistema de manipulação e massificação que vêm sofrendo no transcorrer da história brasileira.

Nessa ótica, as práticas pedagógicas devem dialogar com a cultura dos educandos, a fim de viabilizar o fortalecimento identitário e o espírito de pertencimento à sua história. A educação escolar tem muito a contribuir com o processo de autoafirmação dos educandos quilombolas, levando-os a perceberem a necessidade e a importância de preservarem e valorizarem suas histórias, culturas e saberes, dessa forma, não aceitando sua inferiorização diante da cultura dominante.

Ao perguntar aos informantes se a escola da comunidade os convida para participar dos momentos culturais que promove, a maioria informou que não. O único que disse que sim ressaltou que é convidado somente em eventos festivos de Natal. Situação que pode fragilizar as práticas educativas, visto que o diálogo com a comunidade fortalece as ações escolares, no que tange à afirmação de uma educação dialógica e emancipatória.

Pela escola eu vou ser bem claro com você, ainda não recebi nem um convite direto pra gente trabalhar pela cultura da comunidade. Eu que me coloquei um tempo pra ajudar o estudo que pudesse tá trazendo o resgate da cultura, que nem o maculelê a capoeira e consegui ainda fazer umas aulas aqui dentro da comunidade de forma independente (INF-6, 2021).

De acordo com o INF-6, a escola não tem buscado a parceria de forma efetiva e contínua dos sujeitos da comunidade, no sentido de estabelecer um trabalho contextualizado e participativo, de forma a resgatar e valorizar a cultura quilombola, fortalecendo nas crianças o reconhecimento e o pertencimento enquanto membro de grupo histórico.

As narrativas dos informantes são contundentes em falar que a escola deveria ter um olhar diferenciado para com a comunidade. Tendo em vista que atende a sujeitos remanescentes de quilombo, suas práticas educativas deveriam estar voltadas para as demandas sociais, culturais e políticas. Vale pontuar que a preocupação maior dos participantes se refere à falta de interesse da nova geração no que tange aos saberes ancestrais dos seus antepassados, realidade que causa angústias e incertezas nos sujeitos mais idosos da comunidade.

Um dos saberes que está se perdendo, de acordo com o INF-2 e o INF-3, é a experiência da parteira, a qual acompanhava as mulheres na hora do parto, fazendo uso de suas vivências para viabilizar que o parto ocorresse da melhor forma possível, dispensando a intervenção cirúrgica. Como se percebe no trecho abaixo:

Das assistentes (parteiras) daqui não tem nenhuma mais, porque eu parei, mas eu peguei 50 e poucas crianças, as mulheres daqui dificilmente iam para o hospital. Os mais novos não querem saber de nada, não querem aprender (INF-2, 2021).

Na ótica do informante, a cultura do parto normal é um saber que faz parte da história dos africanos e afrodescendentes, e que deveria ser cultivado e valorizado tanto pelos moradores da comunidade quanto pela escola. Para o informante, a escola deveria mostrar para as crianças e adolescentes que os saberes dos seus antepassados fazem parte da história e da memória do quilombo.

Eu peguei mais de 20 crianças, em parto normal, aqui na comunidade, os políticos construíram um posto de saúde ali (localização), já está funcionando. Já me chamaram, para eu falar da minha experiência? Não, eles mudaram a ética do parto (INF-3, 2021).

Nesse ponto de vista, fica evidente a marginalização dos saberes ancestrais dos sujeitos remanescentes, visto que a ciência moderna não vem dialogando com as experiências e os saberes milenares dos indivíduos subalternizados. Dessa forma, delimitando a medicina exclusivamente a procedimentos técnico-científicos, dificultando a possibilidade de sua humanização. Mesmo com a recomendação do parto humanizado, pelo Ministério da Saúde, as parteiras estão sendo invisibilizadas.

Nesse cenário, percebe-se que mesmo passado mais de um século da abolição, os afro-brasileiros continuam sendo inferiorizados e ignorados pela sociedade, com a qual contribuíram de forma significativa para a sua construção. A história das comunidades afro-brasileiras é marcada por lutas e resistências contra o sistema capitalista global, que determina padrões políticos e culturais para garantir a sobrevivência da economia neoliberal que se fortalece pela exploração e pela exclusão da grande maioria da população mundial.

Dessa forma, tem-se a seguinte compreensão, frente ao estudo referente à questão norteadora, o qual será fundamentando nas entrevistas realizadas com os sujeitos da comunidade quilombola e estudos teóricos: as atividades pedagógicas da escola envolvida no estudo não vêm contemplando os saberes da comunidade de

forma sistemática e contínua, no decorrer do processo pedagógico, eles são abordados apenas em momentos distintos e pontuais no transcorrer do ano letivo.

Nos depoimentos dos informantes, identificou-se essa lacuna entre as práticas educativas da escola e os saberes e fazeres da comunidade quilombola. Situação que promove uma fragmentação entre conhecimento científico e saberes populares, legado da racionalidade moderna, que afirmou a superioridade do conhecimento ocidental como universal e absoluto, marginalizando e negando os outros tipos de vivências e experiências, fundamentalmente dos povos colonizados.

Nesse contexto, a escola em debate precisa viabilizar o diálogo dos conhecimentos científicos com os saberes e experiências dos sujeitos envolvidos no processo, promover a sistematização dos saberes em conhecimentos válidos socialmente, com o intuito de instrumentalizá-los em sua dinâmica de organização social, cultural e política. Essa abordagem tem como objetivo a autoafirmação dos sujeitos enquanto remanescentes quilombolas, para resistirem contra toda forma de inferiorização e dominação, reagindo ao processo de homogeneização e padronização por parte da cultura dominante capitalista.

Neste estudo, não se coloca a escola como a promotora da solução dos problemas sociais promovidos pela lógica do sistema capitalista, e sim como uma instituição que deveria favorecer uma atmosfera de debates, reflexões e questionamentos do sistema político-econômico global, que, em nome do “desenvolvimento e da evolução mundial” legitima um sistema que concentra a riqueza nas mãos de um seleto grupo burguês, que marginaliza, exclui e explora a maior parte da população global.

Nessa abordagem, acredita-se que as práticas pedagógicas são agenciadoras de processos “outros” de autorreflexão social e cultural dos sujeitos violentados e negados pelo sistema vigente, a fim de levá-los a se organizarem fundamentados em seu processo histórico cultural, para alcançarem sua emancipação, libertando-os das amarras ideológicas e políticas do neoliberalismo.

A educação emancipatória tem como princípio a conscientização dos sujeitos invisibilizados, para que se percebam enquanto indivíduos capazes de agenciar mudanças sociais e políticas contra o sistema opressor desumano, que lhes nega a dignidade humana.

### SEÇÃO III – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO COTIDIANO ESCOLAR

Nesta seção, realizou-se um estudo objetivando identificar como estão anunciadas as práticas pedagógicas da escola estudada, com a finalidade de levantar quais acionam saberes dos educandos. O estudo teve como objetivo compreender se as práticas pedagógicas da escola vêm acionando os saberes dos sujeitos da comunidade quilombola por meio da aplicabilidade dos conteúdos curriculares.

#### 3.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM FOCO

Afinal de contas, o que é uma prática pedagógica? Talvez essa pergunta seja muito frequente entre alunos e professores.<sup>1</sup> Percebe-se, em suas falas, certa tendência em considerar como pedagógico apenas o roteiro didático de apresentação de aula, ou seja, apenas o visível dos comportamentos utilizados pelo professor durante uma aula. Dessa situação, decorrem alguns questionamentos: 1) Prática docente é sempre uma prática pedagógica? 2) Existe prática pedagógica fora das escolas, além das salas de aula? 3) O que é, afinal de contas, o pedagógico? 4) O que caracteriza uma prática pedagógica? (FRANCO, 2016, p. 535).

A autora fundamenta esses questionamentos a partir do conceito de Carr (1996), o qual enfatiza que a prática docente é um fazer mecânico quando não contempla o processo reflexivo, enquanto a prática pedagógica é eminentemente uma atividade reflexiva que envolve a ação e a reflexão. Nesse contexto, a prática docente não pode ser concebida como ação sem flexibilidade e, por fins pré-estabelecidos com regras determinadas. Por isso, a prática educativa só será significativa se for permeada por critérios éticos, nos quais os aspectos sociais, culturais e históricos dos sujeitos são visibilizados.

De acordo com Franco (2016), há práticas docentes a partir da perspectiva pedagógica que desenvolve ações intencionais e contextualizadas, assim como também há práticas docentes efetivadas de modo descontextualizado, que não consideram os princípios pedagógicos. Não respeitando, assim, as dimensões humanas envolvidas no processo educativo.

Nesse contexto, as práticas pedagógicas são constituídas quando se organizam a partir de intencionalidades, ou seja, suas ações projetam objetivos prevendo resultados de forma intencional. Elas são construídas pautadas coletivamente nas especificidades socioculturais dos educandos, as quais estão inseridas no projeto político pedagógico da escola. Em harmonia com,

Assim, uma aula ou um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades. Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados (FRANCO, 2016. P. 536).

Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas são construídas e organizadas de forma intencional, visibilizando resolver situações reais e alcançar objetivos concretos. As suas ações são permeadas pelo processo de reflexão, que acompanha o desenvolvimento da ensino-aprendizagem, a sua essência é coletiva, uma vez que é uma prática social que envolve sonhos e expectativas. A prática educativa não deve ser um processo involuntário e, sim uma atividade planejada, sistematizada, articulada e engajada por todos os agentes envolvidos.

As práticas pedagógicas, quando assumem o contexto das relações sociais, suscitam as reflexões políticas, econômicas e morais, dessa maneira, configurando-se como práticas conscientes e participativas, que resultam da multidimensionalidade que atravessa o fazer educativo. No entanto, a autora ressalta que o conceito da prática pedagógica deverá variar de acordo com a compreensão de pedagogia, bem como os sentidos e interesses direcionados a essa ação.

Para Candau (2014), toda didática encontra-se entranhada, seja de forma subentendida ou explícita de uma convicção de ensino-aprendizagem. Dessa forma, o processo de aprendizagem deve estar pautado na multidimensionalidade do contexto que se dá. Visibilizar essas múltiplas dimensões é imprescindível para conjugar os aspectos humano, técnico, político e social, visto que o processo de ensino-aprendizagem é uma atividade presente nas relações humanas.

De acordo com Candau (2014),

Para a abordagem humanista é a relação interpessoal o centro do processo. Esta abordagem leva a uma perspectiva eminentemente subjetiva, individualista e afetiva do processo de ensino-aprendizagem. Para esta perspectiva, mais do que um problema de técnica, a didática deve se centrar no processo de aquisição de atitudes tais como: calor, empatia, consideração positiva incondicional (CANDAU, 2014, p. 14).

Nessa circunstância, o processo de ensino-aprendizagem decorre essencialmente da relação interpessoal, visibilizando e considerando as

especialidades socioemocionais e culturais dos sujeitos nele envolvidos. Nesse contexto, os procedimentos pedagógicos precisam dialogar com a realidade dos estudantes para desenvolverem uma relação de troca de experiências, respeitando os saberes e as vivências da comunidade atendida. Isto é, extrapolar os aspectos puramente técnicos da didática, agregando ao processo de ensino-aprendizagem as dimensões humana e social.

Candau (2014) ressalta que a dimensão técnica se volta para o processo da ação intencional, sistematização que busca viabilizar as melhores condições para a aprendizagem. Aspectos que focalizam a seleção dos conteúdos, estratégias de ensino, avaliação, entre outros. Esses constituem o foco de atenção que tange os objetivos racionais do processo ensino-aprendizagem.

Vale ressaltar que se a dimensão técnica se separa das outras dimensões, configura-se o tecnicismo. Assim, muitas vezes, a dimensão técnica centralizada, concebendo uma análise desvinculada da suas bases político-sociais e ideológicas, é considerada como “imparcial” e exclusivamente operacional. Formatação que torna a didática separada da sua funcionalidade do “por quê fazer?” e o “para que fazer?”.

Para a autora em questão, o tecnicismo, apesar de seu princípio unilateral do processo ensino-aprendizagem, que se pauta fundamentalmente na ótica da técnica, deve ser considerado elemento importante para uma apropriada percepção e encaminhamento do sistema de ensino-aprendizagem. Perspectiva que favorece o domínio do conteúdo e a apropriação de habilidades essenciais. Além disso, busca meios que proporcionem essa aprendizagem de forma objetiva. Porém, a aprendizagem só constitui sua plenitude quando é contextualizada, isto é, quando as técnicas dialogam com a dimensão social.

Sendo assim, Candau (2014) afirma:

Se todo processo de ensino-aprendizagem é “situado”, a dimensão político-social lhe é inerente. Ele acontece sempre numa cultura específica, trata com pessoas concretas que têm uma posição de classe definida na organização social em que vivem. Os condicionantes que advêm desse fato incidem sobre o processo de ensino-aprendizagem (CANDAU, 2014, p. 15-16).

Nessa perspectiva, toda prática pedagógica deve dialogar com o contexto no qual está inserida, para respeitar e considerar a cultura organizacional, social e

cultural dos sujeitos, pois, esses aspectos estão diretamente ligados ao processo de ensino-aprendizagem. A escola precisa desenvolver sua ação educativa a partir da compreensão da realidade sociocultural dos educandos, de modo a fortalecê-los como grupo cultural e histórico.

A educação escolar deve romper com essa visão reducionista e fragmentada das diferentes dimensões que permeiam o processo educativo. As práticas pedagógicas devem abordar suas ações na multidimensionalidade, com o fim de desenvolver de forma articulada o processo de aprendizagem, contemplando as diferentes dimensões que constituem a atividade educativa.

A prática pedagógica, em consonância com Candau (2014), por ser política, requer competência técnica. Nesse sentido, as dimensões políticas, técnicas e humanas completam-se na operacionalização do processo de ensino. Vale frisar que essa complementaridade entre essas dimensões não ocorre de forma involuntária, requer uma ação planejada e consciente das atividades.

A autora em debate destaca a abordagem fundamental da didática, visto que ela assume a multidimensionalidade do processo ensino-aprendizagem e promove interligação entre as dimensões técnica, humana e política, como questão central de sua proposta. Pois, concebe as práticas pedagógicas a partir da realidade que é desenvolvida, a fim de analisar e integrar todas as dimensões constituintes do contexto abordado.

A didática volta-se para a contextualização dos elementos que integram o processo de ensino, como as práticas pedagógicas, e busca avaliar as dimensões humanas e técnicas, para adequá-las aos espaços em que serão desenvolvidas. Além disso, examina as diferentes metodologias, evidenciando seus objetivos, os contextos políticos e ideológicos que foram criados, o tipo de homem que se pretende formar, de sociedade, de conhecimento e educação que pretendem (CANDAU, 2014).

Nesse universo, a didática produz reflexão a partir das experiências reais, tendo como meta efetivar de forma contínua a relação entre teoria e prática. Além de que, o pensamento da didática é orientado pelo compromisso com a transformação social, por meio de práticas pedagógicas que promovam o ensino eficiente e contextualizado com a realidade sociocultural dos sujeitos envolvidos.

De acordo com Candau (2014),

Experimenta, rompe com uma prática profissional individualista. Promove o trabalho em comum de professores e especialistas. Busca as formas para aumentar a permanência das crianças na escola. Discute a questão do currículo em sua interação com uma população concreta e suas exigências, etc. (CANDAU, 2014, p. 24).

Em harmonia com a citação, a didática objetiva viabilizar uma prática educativa contextualizada e coletiva, que tenha como princípio a formação crítica e participativa que garanta o acesso à aprendizagem e às condições adequadas para as crianças no espaço escolar, reivindicando currículos que dialoguem e atendam às realidades socioculturais dos educandos, para propiciar uma educação emancipatória. “Este é, o meu ver, o desafio do momento: a superação de uma didática exclusivamente instrumental para uma didática fundamental” (CANDAU, 2014, p. 24).

Para Luckesi (*apud* CANDAU, 2014), a didática é um elemento fundamental na formação do educador, quando ela viabiliza um conhecimento técnico, científico, humano e político, que possibilite ao professor desenvolver suas práticas pedagógicas de forma política-intencional, criando condições para uma ensino-aprendizagem contextualizada e crítica. Torna os educandos sujeitos politicamente conscientes, capazes de construir suas histórias individuais, assim como coletivas.

Nessa concepção, o educador, mesmo sendo um ser humano, dependendo do percurso da sua formação, poderá ser um sujeito ou objeto da história. Na condição de objeto, sofrerá as determinações do sistema opressor, de forma passiva e neutra, dessa maneira, não questionará a estrutura social que exclui e explora grande parte da população. Não concebe que a sua ação pode protagonizar a transformação da sociedade.

Por outro lado, o educador, enquanto sujeito da história, compreende que a sua prática pode conscientizar os sujeitos, levando-os a se revoltarem contra a ordem social que determina as posições sociais que os indivíduos irão assumir na sociedade, na qual a classe dominante se perpetua no poder e os grupos populares são marginalizadas.

Segundo Luckesi (2014),

Estou consciente, como todos nós aqui presentes estamos, de que não é a educação, por si, que cria um modelo social, mas que ela atua dentro de um modelo social existente ou por existir. Todavia, creio que, na intimidade do

social, o educador, ao mesmo tempo humilde e grandioso, tem papel fundamental no desenvolvimento e execução de um projeto histórico que esteja voltado para o homem (LUCKESI, 2014, p. 27).

Nessa abordagem, o educador precisa ter a consciência de que, apesar de a educação promovida pela elite funcionar em prol da manutenção da ordem social, ela não é a única promotora do sistema sociopolítico capitalista. Contudo, o professor, por meio de suas práticas educativas, é o elemento articulador para a construção de um projeto de sociedade, em que todos tenham seus direitos garantidos, independentemente de sua classe, gênero, cor, raça, religião etc.

A educação se apresenta como ferramenta de mobilização para a transformação social das classes populares, desde que o educador estabeleça um processo de ensino que conceba os educandos como sujeitos culturais e históricos, aptos a construir suas histórias individuais e coletivas. Essa construção deve estar fundamentada na proposta pedagógica da escola, assim como em seu plano de ação, de forma sistemática, consciente e contextualizada, na qual estejam elencados os desejos e as expectativas dos indivíduos que constituem o grupo atendido, com o intuito de promover sua autogestão política e social.

Em conformidade com Luckesi (*apud* CANDAU, 2014), o autêntico educador é aquele sujeito capaz de conscientizar e mobilizar outros sujeitos, para, juntos, construir um projeto de sociedade na qual prevaleça a igualdade, o respeito e o diálogo; na qual as oportunidades para viver dignamente seja prerrogativa de todos os cidadãos. Esse paradigma de sociedade deve estar registrado e alicerçado no projeto político pedagógico da instituição escolar, com o propósito de nortear o trabalho da escola, conjugando a parceria escola/comunidade.

Freire (1996) afirma:

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo (FREIRE, 1996, p.14).

Nessa abordagem, o professor deve assumir uma perspectiva progressista libertadora, levando o educando a desenvolver sua autonomia no processo de construção do conhecimento, de forma que este aflore o seu senso crítico e

questionador diante da sua realidade política social. Desse modo, indigna-se com qualquer tipo de injustiça que sua comunidade esteja sofrendo. A missão do professor é mediar o encontro do aluno com o objeto de conhecimento de forma científica, para que ele venha a ter condições de sistematizar seus saberes e suas experiências, tornando-os conhecimentos científicos.

De acordo com Freire (1996), o processo de construção do conhecimento emancipatório exige professores e alunos criativos, pesquisadores, inquietos, extremamente curiosos, cautelosos e obstinados. Esse desenvolvimento é primordial no que tange à efetivação de uma educação crítica libertadora, na qual o educador viabiliza didaticamente a relação do educando com os diferentes tipos de conhecimentos tanto com os científicos como com os saberes populares.

Para Franco (2016), as práticas pedagógicas caminham por entre culturas, subjetividades, sujeitos e suas atividades; perpassam a realidade escolar, visto que interpõem intencionalidade, projetos educativos, conhecimentos científicos, assim como também conduz os saberes escolares. Nesse âmbito, a lógica da didática é viabilizar meios para que o educando desenvolva sua aprendizagem de forma crítica, contextualizada e significativa.

Nesse encaminhamento, as práticas pedagógicas devem se constituir como instâncias críticas das ações educativas, com o objetivo de proporcionar a mudança social dos sentidos e definição da aprendizagem. A prática docente, quando exercida pedagogicamente, parte da reflexão crítica sobre sua ação e da consciência dos objetivos políticos que regem suas práticas (FRANCO, 2016).

As práticas pedagógicas, de acordo com Candau; Cruz e Fernandes (2020), vêm sofrendo questionamentos com relação a qual conhecimento ensinar, que conhecimentos devem integrar o currículo escolar, questões que têm provocado profundas reflexões no campo pedagógico, visto que as respostas são múltiplas, variando a partir das concepções epistemológicas e educativas. Assim como os contextos socioculturais nos quais estejam inseridas. Dessa forma, desnaturalizando os conhecimentos escolares, que por muito tempo foram vistos como únicos e inquestionáveis.

Tal abordagem possibilita a análise crítica sobre as diretrizes curriculares e os materiais didáticos adotados pelos órgãos oficiais, de acordo com seus interesses políticos e econômicos. Política que tem cerceado e engessado as práticas pedagógicas, no sentido de que essas não visibilizem as mazelas promovidas pelo

sistema capitalista. É nesse cenário que as políticas educacionais dominantes buscam afirmar sua hegemonia sobre as classes populares.

Sendo assim, percebe-se que:

A teoria do curricular, nos últimos anos, vem questionando a visão dominante do conhecimento escolar em que este é considerado um “dado” inquestionável e “neutro”, a partir do qual nós professores(as) configuramos nosso trabalho docente. Este conhecimento passa a ser concebido como uma construção específica do contexto educacional, em que o cruzamento entre diferentes conhecimentos cotidianos e/ou sociais e científicos, referenciados a universos culturais plurais, se dá no dia a dia das escolas em processos de diálogo e confronto. Trata-se de uma construção permeada por relações sociais e culturais, processos complexos de transposição/recontextualização didática e dinâmicas que têm de ser ressignificadas continuamente (CANDAU; CRUZ e FERNANDES, 2020, p. 39).

Nessa perspectiva, a teoria crítica do currículo objetiva romper com o paradigma moderno de educação, que ainda vem se apresentando no processo educacional, atravessado por diferentes abordagens epistemológicas, configurando um território de disputas de poder. Logo, o currículo escolar tem sido um mecanismo de controle social, utilizado pela classe dominante para estabelecer sua cultura e política econômica. Assim, as práticas pedagógicas têm sido um veículo de naturalização e afirmação da lógica neoliberal.

Para Candau (2020), faz-se necessário reconhecer e visibilizar as diversas experiências construídas pelos diferentes grupos socioculturais, nesse contexto, as práticas pedagógicas precisam promover o diálogo desses saberes com os conhecimentos científicos. Esse redirecionamento da ação pedagógica será primordial para a democratização da produção do conhecimento.

Santos (2018), em ecologia dos saberes, combate a lógica da hegemonia do conhecimento e a inflexibilidade dos métodos científicos. Dessa forma, reconhece outros saberes e seus critérios de validez, pelos quais são operacionalizadas as práticas socioculturais dos coletivos sociais. Nessa ótica, não há conhecimento e nem ignorância absoluta. Para essa abordagem, faz-se necessário questionar se o que aprendemos é válido e se o que conhecemos devemos esquecer. A ignorância é superada quando o que aprendemos tem um significado maior do que esquecemos.

Na ecologia dos saberes, objetiva atribuir confiabilidade para os conhecimentos não científicos, não corresponde desconsiderar os científicos. E, sim,

promover o diálogo destes com os outros conhecimentos. As práticas educativas farão uso do conhecimento científico numa perspectiva contra-hegemônica, estabelecendo a reciprocidade entre os saberes científicos e os populares.

Essa conjuntura nos instiga a questionar o conhecimento escolar, naturalizado e legitimado pelo sistema vigente, para reconhecer os conhecimentos não científicos elaborados pelos distintos grupos socioculturais. Conjectura que nos proporciona a reflexão sobre a concepção de quais conhecimentos devem ser selecionados para a prática educativa na escola, promovendo, assim, um diálogo democrático entre os diferentes saberes que atravessam o processo ensino-aprendizagem efetivado no contexto escolar.

Libâneo (*apud* CANDAU; CRUZ E FERNANDES, 2020) destaca que a didática tem como princípio assegurar a unidade do processo de ensino-aprendizagem no que concerne potencializar a prática pedagógica do professor, no sentido de favorecer o desenvolvimento sociocultural e histórico dos educandos. Para promover a reflexão sobre o que é o conhecimento, como o homem o concebe, qual a sua real funcionalidade, qual deve ser ensinado, e em que ambiente ele é produzido. Contexto que fecunda diferentes posicionamentos epistemológicos sobre a didática e as disciplinas escolares no que tange à estruturação e organização do ensino.

Essa perspectiva defende o diálogo entre os distintos posicionamentos epistemológicos, pois, acredita serem incoerentes os embates teóricos em volta de um mesmo fenômeno de estudo, frente à complexidade que é o campo da educação. Nesse contexto, a autora em questão ressalta que os pesquisadores devem assumir responsabilidades de evidenciar em suas pesquisas que os campos epistemológicos precisam somar esforços para atenderem aos desafios políticos e pedagógicos, nos quais a educação é um território de poder, fundamentalmente na atual configuração política em que se encontra o País.

Na perspectiva de Libâneo (2020),

A formulação da relação entre educação escolar e sociedade pressupõe, por um lado, expectativas de determinada sociedade em relação a escola, por outro, as condições necessárias para que a escola contribua para o desenvolvimento dos indivíduos e sua atuação na sociedade. Sabemos que cada sociedade planeja seus sistemas escolares com uma diversidade de propósitos e interesses conforme o contexto político e social dessa sociedade (LIBÂNEO, 2020, p. 92).

Nesse sentido, as configurações educativas escolares são delineadas em determinados contextos históricos, a partir dos seus interesses ideológicos, econômicos, políticos e sociais. Desse modo, as reivindicações por uma educação democrática requerem também uma sociedade efetivamente democrática, haja vista que é a própria sociedade que elabora seu sistema escolar de acordo com suas demandas. Como se nota, o projeto educativo de uma sociedade perpassa por instâncias políticas, sociais e culturais.

A finalidade educativa é fundamental para a construção do projeto educativo, visto que implica diretamente nas preposições curriculares, pedagógicas, organizacionais, didáticas que pautam o funcionamento da instituição escolar. Esses elementos balizam as decisões tanto no que concerne ao sistema de ensino quanto às práticas pedagógicas, refletindo a estrutura social na qual está imersa. Como a educação é voltada para a formação dos indivíduos, inexoravelmente está atrelada a interesses de classes e permeada por relações de poder global e local (LIBÂNEO *apud* CANDAU; CRUZ E FERNANDES, 2020).

A educação, assim como as ciências humanas, está diretamente envolvida nos embates teóricos, políticos e ideológicos, referentes aos objetivos da escola, como meios de organização e gestão, bem como formas de desenvolvimento e consumação do processo de ensino-aprendizagem. Estas colisões podem causar conflitos acerca dos fundamentos da qualidade de ensino, modelo de currículo e de práticas pedagógicas, os quais refletem diretamente nos funcionamentos das escolas e das salas de aulas.

Logo, os gestores dos sistemas de ensino, tal como os pesquisadores do campo da educação, ao se manifestarem direta ou indiretamente sobre os propósitos educativos escolares, provavelmente encontram-se exprimindo convicções a respeito da educação escolar, numa perspectiva de igualdade social. Nesse sentido, as concepções de organização social e a finalidade da educação, nessa conjuntura, irão resultar de visões de mundo, ideologias e interesses que determinam a lógica social de uma determinada sociedade (LIBÂNEO, *apud* CANDAU; CRUZ E FERNANDES, 2020).

De acordo com Libâneo (2020), nas últimas três décadas vêm configurando-se duas concepções concorrentes no que se refere à objetividade da educação escolar: a neoliberal e a sociocrítica. Na perspectiva neoliberal, a educação serve aos interesses econômicos e mercadológicos, que buscam, por meio de programas,

amenizar a pobreza, pautando-se no discurso de justiça social. Ademais, torna a escola “democrática” e obrigatória para inserir um currículo técnico instrumental, com o propósito de homogeneizar e padronizar a formação da classe popular de acordo com a necessidade do sistema capitalista. Por outro lado, a concepção sociocrítica está direcionada ao desenvolvimento integral do ser humano, fundamentada nas dimensões intelectual, afetiva e moral, aspirando à cidadania e à inserção crítica no mundo da cultura e do trabalho, buscando superar as desigualdades educacionais e sociais.

Libâneo (*apud* CANDAU; CRUZ E FERNANDES, 2020) ressalta que a escola tem como atribuição propiciar o desenvolvimento global das potencialidades físicas, cognitivas, sociais e afetivas dos educandos. Assim, tendo como base uma aprendizagem de saberes e ações contextualizadas, para que se tornem cidadãos críticos e participativos em seu meio social. Nesse contexto, a escola está voltada para a justiça social, na qual o propósito maior é a aprendizagem para a vida em sociedade, que é efetivada pelas práticas pedagógicas, curriculares e docentes, a partir da realidade dos educandos.

Por esse ângulo, a prática educativa é, primeiro, uma atividade sociocultural, isto é, a formação humana está diretamente ligada aos fatores sociais, culturais e históricos. Desse modo, não é um fenômeno natural que acontece espontaneamente, ela requer planejamento e ação pedagógica intencional, com práticas pedagógicas sistematizadas. Nesse sentido, o aprendizado do aluno decorre de práticas pedagógicas contextualizadas que contemplem os seus saberes e vivências, possibilitando que ele desenvolva suas faculdades mentais alicerçadas em seus conhecimentos de mundo.

Segundo Libâneo (2020),

O aluno aprende na escola quando os outros, em especial o professor e o próprio contexto institucional e sociocultural, o ajudam a desenvolver suas capacidades mentais, com base nos conhecimentos, habilidades, modo de viver, já existentes na ciência e na cultura. Ao mesmo tempo, como a escola ensina a sujeitos concretos, é preciso que a aprendizagem ligada à experiência sociocultural dos alunos (LIBÂNEO, 2020, p. 94).

Conforme a citação, o desenvolvimento social e cognitivo do educando é efetivado quando a escola concebe uma perspectiva sociocrítica de educação, na qual fundamenta sua prática educativa a partir da experiência cotidiana do aluno,

levando-o à sua conscientização política para refletir sobre sua condição sócio-histórica, lutando por uma sociedade democrática, que respeite as diferenças entre os sujeitos. Nessa circunstância, a escola deve afirmar suas práticas educativas a partir de contextos concretos, que respeitem as diversidades culturais e promovam o diálogo entre os diferentes grupos socioculturais, para tornar o processo educativo verdadeiramente participativo e plural.

Na perspectiva de Libâneo, (*apud* CANDAU; CRUZ E FERNANDES, 2020), a escola justa é aquela que promove formação sociocultural e científica, no sentido de propiciar a potencialização das capacidades mentais dos educandos, contruindo, assim, um sistema educativo dialógico e humanizado, respeitando as diferenças socioculturais dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, alicerçando suas atividades pedagógicas nos saberes e nas vivências dos discentes, para desenvolver uma educação que conjugue igualdade e diferença, garantindo os direitos dos alunos e respeitando suas diferenças culturais.

Para Pimenta e Severo (*apud* CANDAU; CRUZ; FERNANDES, 2020), a didática instrumental da década de 1970 fundamentou-se no entendimento da prática desvirtuada da teoria. Essa perspectiva vem sendo reformulada pelos grupos empresariais da educação, o que se caracteriza como uma nova roupagem do tecnicismo. Essas iniciativas são orquestradas por meios de comunicação comprometidos com o neoliberalismo, como fundação Lemann; Editora Nova Escola; associados do Google, que estão construindo planos de ensino agregados para todas as disciplinas do ensino fundamental, os quais os professores terão que utilizar em sala de aula.

Nesse horizonte, a didática instrumental não respeita os contextos educacionais e vai na contramão dos avanços construídos no campo da didática fundamental. Dessa forma, o ensino assenta-se em práticas pedagógicas descontextualizadas das dimensões políticas e socioculturais. Os fundamentos desse modelo ancoram-se em pressupostos teóricos-metodológicos de uma educação voltada aos princípios da eficiência e da racionalidade técnica e produtiva.

Em conformidade com Pimenta e Severo (*apud* CANDAU; CRUZ E FERNANDES, 2020), a didática tem se reinventado para atender às novas demandas no que concerne à educação escolar e à formação de professores. Nesse sentido, as produções acadêmicas tomaram como base as relações entre a didática, as práticas pedagógicas e seu propósito social mais global, dando visibilidade a elas

enquanto instrumento de transformação sociocultural. Essa concepção filosófica apresenta o objetivo de aclarar a função sociopolítica da educação, focando fundamentalmente no processo de ensino-aprendizagem de forma que se encontre pautado aos pressupostos teóricos da Pedagogia Crítica, e, assim, conceber a dialética entre teoria e prática.

Nessa contextualização, a didática passou a ser uma disciplina que buscou agregar princípios no processo de formação dos professores, no sentido de potencializar o sistema de ensino, tornando-o contextualizado e crítico. A partir desse entendimento, as práticas pedagógicas passam a ter a objetividade de formar sujeitos capazes de refletir sobre a sua realidade sócio-histórica e mobilizarem-se para lutar contra qualquer tipo de injustiça social, seja individual ou coletiva.

A didática fundamental, por meio da sua perspectiva filosófica, colabora para propiciar reflexões críticas no que se refere ao processo de ensino, bem como engloba a análise dos elementos sociais, políticos, econômicos e culturais, que estão diretamente ligados à construção de saberes historicamente estabelecidos. Nesse sentido, o ensino passa a reivindicar uma abordagem que visibilize as especificidades socioculturais e políticas dos educandos, logo, as práticas pedagógicas precisam dialogar e compreender as realidades nas quais estão inseridas.

Nesse âmbito,

Pode-se afirmar que a lógica da Didática é a lógica do ensino. No entanto e contraditoriamente, essa vocação da Didática realiza-se apenas e tão somente por meio da aprendizagem dos sujeitos envolvidos no processo. Portanto, a questão da Didática amplia-se e complexifica-se ao tomar como objeto de estudo e pesquisa não apenas os atos de ensinar, mas o processo e as circunstâncias que produzem as aprendizagens e que, em sua totalidade, podem ser denominados de processos de ensino (PIMENTA; SEVERO 2020, p. 110).

A didática está voltada para o campo do sistema de ensino, sendo assim, os sujeitos precisam estar inseridos nesse contexto, visto que seus saberes e fazeres devem ser parte do processo educativo. Assim, a didática suscita os diversos elementos que estão englobados nas práticas pedagógicas, para tornar o aprendizado uma construção social, participativa, contextualizada e libertadora.

Para Freire (1987), uma educação libertadora rompe com as práticas autoritárias da educação “bancária”, supera a contradição entre educador e

educando, propicia o diálogo como base do processo educativo, visibiliza as realidades e os conhecimentos dos sujeitos envolvidos nas dinâmicas da ensino-aprendizagem. Nesse formato, o educador não só ensina, também aprende, e o aluno, ao aprender, também ensina. O ambiente é marcado pelo diálogo e pela troca, no qual ambos têm a consciência de que juntos são mais fortes, para superarem as dificuldades pedagógicas e as desigualdades sociais.

Nessa perspectiva, a educação não decorre de um processo provisório ou casualista, ela constitui-se por uma ação intencional e política, que parte da reflexão sobre a realidade concreta, indagando e questionando os problemas sociais que atingem os sujeitos participantes da prática educativa.

Tal reflexão é necessária, na prática pedagógica, para instigar o senso crítico dos educandos frente à sua realidade sócio-histórica. Desse modo, podem enxergar as âncoras do sistema capitalista que determina um modelo de sociedade a partir de sua lógica política e econômica, pela qual a maior parte da população é marginalizada e explorada. Condição necessária para que o poder e a riqueza se concentrem nas mãos da elite capitalista.

Em sintonia com o que afirma Freire (1987):

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens. A reflexão que propõe, por ser autêntica, não é sobre este homem abstrato nem sobre este mundo sem homem, mas sobre os homens em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente (FREIRE, 1987, p. 46).

Nessa discussão, a educação deve assumir uma perspectiva política, desvelar a dominação histórica promovida e legitimada pela classe detentora do domínio econômico e político, mostrar que a ordem social vigente foi construída através de relações de poder. Nesse encaminhamento, as práticas educativas precisam mobilizar os educandos para conceberem que a história é produto da relação entre as classes sociais. Desse modo, sempre irá atender aos interesses do grupo que detém o poder político ideológico. Compreensão essa que possibilitará as organizações sociais dos grupos marginalizados, levando-os a lutar contra essa atual configuração do sistema capitalista.

Nesse debate, Freire (1996) ressalta que o bom professor é aquele que, ao se manifestar, mobiliza o pensamento reflexivo do aluno no entorno da sua realidade

concreta, despertando no educando o elemento fundamental para a aquisição do conhecimento, que é o espírito da curiosidade, o qual fecunda a pergunta e estimula a busca por uma resposta, gerando outros questionamentos, cenário propício para a construção, a reflexão e a reelaboração do conhecimento.

A partir dessa abordagem, o professor deve projetar a sua prática pedagógica para tornar os seus alunos sujeitos críticos, capazes de se posicionarem diante das estruturas sociais excludentes, compreendendo que são sujeitos que estão “no mundo”. Assim sendo, podem agir sobre o mesmo, organizando-se e lutando por uma sociedade mais solidária e humanizada, na qual o respeito, o amor e a união prevaleçam sobre a ganância e o poder.

Portanto, as práticas pedagógicas são a base para a efetivação de uma educação emancipatória e transformadora, quando construída de forma contextualizada e dialogada, da qual a comunidade participa efetivamente tanto da elaboração do projeto político pedagógico quanto do seu desenvolvimento. Esses pressupostos são imprescindíveis para que a escola desenvolva a sua prática educativa, de modo a evidenciar, bem como valorizar a cultura da comunidade escolar, promovendo o fortalecimento e a autoafirmação dos sujeitos pertencentes a esse grupo social. Além disso, levando-os aos engajamentos e à articulação nas lutas por melhores condições socioculturais.

### 3.2 ENTREVISTA DOCENTE

De acordo com Flick (2009), a entrevista é um dos métodos principais da pesquisa qualitativa. Na grande maioria dos casos, são utilizadas entrevistas únicas, paramentadas em um roteiro que abrange os tópicos que serão tratados nessa condição. Geralmente, as entrevistas se resumem a uma reunião com os informantes, depois de manter um primeiro contato com o participante potencial, por telefone ou pessoalmente, para convidá-lo a participar do estudo. Realizado esses procedimentos, marca-se a entrevista. Nessa perspectiva, o roteiro de entrevista aborda as questões acerca do objeto de estudo, pelo qual busca-se coletar informações que ajudem a elucidar o problema pesquisado. O participante do estudo contribui por meio da sua vivência e do seu conhecimento sobre a realidade do fenômeno observado. Tal condição colabora para a compreensão sociocultural e histórica do fenômeno pesquisado. “O foco da pesquisa com entrevistas (em sua maioria) na experiência individual do participante, que é considerada relevante para

se entender a experiência das pessoas em uma situação semelhante” (FLICK, 2009, p. 107).

Flick (2009) ressalta que nas entrevistas não encontramos apenas uma reprodução ou espelhação do conhecimento de um determinado espaço social, nos deparamos com uma dinâmica social que está diretamente relacionada ao tema, que faz parte do saber elaborado nesse contexto sociocultural. Dessa forma, possibilita uma análise contextualizada do objeto investigado.

Para Lüdke e André (1986),

Ao lado da observação, a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, [...] esta é aliás, uma das principais técnicas de trabalho em quase todo tipo de pesquisa utilizadas ciências sociais. Ela desempenha importante papel não apenas nas atividades científicas como em muitas outras atividades humanas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33).

Em conformidade com a citação acima, a entrevista é um instrumento que possibilita aproximação com os sujeitos que convivem no contexto do objeto problematizado, logo, viabiliza fluidez na coleta de dados de forma natural e mais aproximada da realidade do fenômeno. A entrevista permite ao pesquisador ter acesso a diferentes percepções do objeto estudado, a partir do olhar do entrevistado, o que pode levantar questões pertinentes sobre a pesquisa.

As entrevistas, de acordo com Flick (2009), podem abordar perguntas distintas sobre experiências pessoais e produção de significados, com questões individuais ou de maneira geral, como problemas sociais, mudanças políticas, eventos históricos entre outros. Nessa perspectiva, pode-se abordar como se iniciou um determinado fenômeno, desenvolveu-se ou até mesmo como mudou, naquele contexto sociopolítico.

Para este estudo, elegemos a entrevista semiestruturada por representar uma técnica que valoriza a presença dos entrevistados, além disso, proporciona ao participante maior autonomia e originalidade. Nessa abordagem de entrevista, não há uma determinação rígida de questões no que se refere a um roteiro de perguntas fechadas e delineadas. A entrevista semiestruturada apresenta como característica, questionamentos fundamentais, que são apoiados em teorias e hipóteses, relacionando-se ao fenômeno pesquisado (TRIVINOS, 1987).

O processo das entrevistas aconteceu de forma presencial e *on-line*. Primeiramente, buscou-se manter contato com o professor, pedindo a sua

colaboração para com a pesquisa em curso. Com os devidos consentimentos, realizaram-se as entrevistas, entrevistamos três professores na própria escola em estudo e três professores de forma *on-line*. Todas as entrevistas foram realizadas utilizando gravações diretas e anotações. Utilizamos, para as gravações, gravador de voz, atendendo ao seguinte procedimento, fazia-se a pergunta ao entrevistado, e após a sua resposta, fazia-se a próxima pergunta.

De acordo com Lüdke e André,

A gravação tem a vantagem de registrar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda a atenção ao entrevistado. Por outro lado, ela só registra as expressões orais, deixando de lado as expressões faciais, os gestos, as mudanças de postura e pode representar para alguns entrevistados um fator constrangedor. Nem todos se mantêm inteiramente à vontade e naturais ao ter sua fala gravada. Outra dificuldade grande em relação à entrevista gravada é a sua transcrição para o papel. Essa operação é bem mais trabalhosa do que geralmente se imagina, consumindo muitas horas e produzindo um resultado ainda bastante cru, isto é, onde as informações aparecem num todo mais ou menos indiferenciado, sendo difícil distinguir as menos importantes daquelas realmente centrais (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p 43).

Para Lüdke e André (2014), o gravador é um instrumento importante no processo de coleta de dados, haja vista que registra na íntegra a fala do entrevistado, capturando as oscilações de voz e os significados das pausas, apreensão que não seria possível com o recurso das anotações. No entanto, ele apresenta a desvantagem de não registrar a linguagem não-verbal, facial e corporal do sujeito entrevistado. Vale ressaltar que exige um tempo maior tanto para a transcrição, assim como para as devidas análises. Mesmo diante dessas desvantagens, essa técnica de coleta de dados é muito utilizada nas pesquisas qualitativas.

Além do descrito acima, realizamos também entrevistas *on-line* via aplicativo de troca de mensagens (WhatsApp), necessidade demandada pelo aumento de pessoas infectadas pelo vírus da Covid-19, realidade que exigiu o afastamento social.

Em consonância com Flick (2009),

A entrevista online pode ser organizada em uma forma síncrona, que significa que o pesquisador entra em contato com seu participante em uma sala de bate-papo (chat), na qual pode trocar diretamente perguntas e respostas enquanto ambos estão online ao mesmo tempo. Isto significa muito próximo da troca verbal em entrevista cara a cara (FLICK, 2009, p.241).

Em conformidade com Flick (2009), a entrevista *on-line* é uma técnica muito importante, porque possibilita a realização da entrevista em tempo real, viabilizando a troca de perguntas e respostas em um ambiente em que ambos estão presentes, circunstância que permite uma certa aproximação da troca verbal do processo de entrevista presencial. No estudo em questão, usamos a configuração da entrevista “síncrona”, uma vez que foi usado o WhatsApp, pelo qual perguntas e respostas foram feitas e respondidas em tempo real.

Vale pontuar que a entrevista *on-line*, assim como as outras técnicas de coletas de dados, também tem suas limitações. Ao utilizá-la, o pesquisador precisa acreditar na veracidade das informações e na autenticidade do participante.

A entrevista *on-line*, em conformidade com Flick (2009), também apresenta vantagens, visto que possibilita que seja realizada com pessoas que não podem conceder as informações de modo presencial, por morarem em regiões distantes ou por não se sentirem confortáveis em falar presencialmente, bem como garantem o anonimato do informante.

Nessa contextualização, realizaram-se as entrevistas com os professores atuantes na escola da comunidade quilombola, na qual buscou-se evidenciar como estão definidas as práticas pedagógicas. As entrevistas foram realizadas com seis professores, os quais tiveram suas identidades preservadas, foram identificados pela abreviação PROF., acompanhada de números distintos para diferenciá-los. Dessa forma, garantindo o sigilo da sua identidade de acordo com a ética da pesquisa vigente.

Com o propósito de obtermos uma análise mais consistente e próxima da realidade, além das entrevistas, também analisamos os cadernos de atividades produzidos pelos professores, entregues aos alunos no decorrer do estudo remoto nos anos de 2020 e 2021, em virtude da pandemia da Covid-19. Além disso, consultamos as diretrizes curriculares encaminhadas pela Secretaria Municipal de Educação à escola.

Nessa perspectiva, buscamos identificar a base de sustentação das práticas pedagógicas dos professores para com a comunidade quilombola do Itaboca. Ao solicitarmos que os professores falassem sobre suas práticas pedagógicas e como são organizadas, a maioria dos professores afirmou que são pautadas nas diretrizes curriculares, em suas experiências, em pesquisa na internet, livros didáticos e na realidade da comunidade:

De acordo com as orientações pedagógicas da escola, através de pesquisa na internet, livros didáticos, e da minha vivência com relação à realidade da comunidade. Com relação às atividades voltadas pra área quilombola, como é que eu posso dizer? Ela não tinha uma sequência assim ao longo do ano, era mais pelas datas comemorativas, valorizando um pouco da realidade e da cultura, que como aqui é uma, o nome já diz Vila Santo Antônio, a gente trabalha atividade voltada para o padroeiro da comunidade, como agora, a festa junina, e o dia do trabalhador em maio, a gente sempre trabalha a questão das profissões (PROF-1, 2021).

A partir do relato do PROF-1, percebe-se que sua prática pedagógica é permeada pelas orientações pedagógicas, pesquisas *on-line*, livros didáticos e por sua experiência docente. De acordo com ele, até recentemente, as atividades educativas não apresentavam uma sequência no decorrer do ano letivo, isto é, as ações aconteciam de forma fragmentada como em eventos e datas comemorativas, mas, atualmente, já há uma preocupação maior por parte da escola em desenvolver um trabalho mais integrado e contextualizado, com relação à cultura e à história da comunidade.

Conforme já registrado, neste estudo, até o ano de 2019, a escola Antônio Fausto da Trindade, era anexa a uma escola urbana, logo, não possuía proposta pedagógica que atendesse à realidade sociocultural da comunidade remanescente. Desse modo, somente em 2019, a escola se tornou nucleada e começou a construir o seu projeto político pedagógico:

[...] a construção do primeiro P.P.P da escola. Foi assim, no início de 2020, nós iniciamos a construção do primeiro projeto, com a questão da pandemia tudo parou, quando foi agora, no começo de 2021, nós fizemos a leitura e fizemos as reformulações no que achamos que fosse necessário, acrescentamos mais algumas coisas, foi retirado algumas coisas, foi isso que aconteceu (PROF-4, 2021).

Nesse contexto, a escola só passa a constituir uma proposta pedagógica a partir de 2021. Construção que, de acordo com os professores teve algumas limitações, em virtude do momento pandêmico. Dos seis professores, somente quatro participaram diretamente da elaboração do projeto pedagógico. Realidade que torna a proposta um tanto frágil, no que concerne à sua contextualização sociocultural, uma vez que a comunidade não participou do debate político-social para a afirmação de uma prática educativa voltada para as demandas sociais dos sujeitos quilombolas.

Para Freire (1987), a educação libertadora tem sua base na dialogicidade, condição que possibilita aos sujeitos debaterem sobre sua realidade social,

momentos reflexivos que geram ações contra os opressores. Esse movimento leva os oprimidos a perceberem que suas ações podem transformar o mundo. Nesse sentido, a educação deve viabilizar que os homens se tornem seres históricos, capazes de construir sua própria história, rompendo com a política alienadora e segregadora do sistema capitalista.

Nessa concepção, a participação da comunidade na construção da proposta educativa da escola é indispensável, visto que a fundamentalidade de uma educação emancipatória é formar sujeitos politicamente conscientes, processo que os potencializará a transformação de suas realidades socioculturais. A educação como ato de liberdade questiona a exclusão, viabiliza a participação coletiva e reconhece os educandos como sujeitos no processo ensino-aprendizagem.

Segundo Freire (1987),

Por isto é que esta educação, em que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador “bancário”, supera também a falsa consciência do mundo. O mundo, agora, já não é algo sare que se fala com falsas palavras, mas o mediatizador dos sujeitos da educação, a incidência da ação transformadora dos homens, de que resulte a sua humanização (FREIRE, 1987, p. 50).

Nessa abordagem, as práticas educativas são elementos fundamentais na construção de um mundo mais humanizado. Quando concebem o contexto dos educandos como seu ponto de partida, para evidenciar as contradições sociais entre os universos da classe dominante e da subalternizada, com o propósito de romper com esse paradigma de sociedade imposta pela elite, que nega e marginaliza as formas de organização dos grupos populares.

Nesse debate, a ação pedagógica da instituição escolar deve estar fundamentada numa proposta educativa diretamente relacionada ao contexto social da comunidade, para valorizar e fortalecer a cultura e a história dos sujeitos envolvidos no projeto educativo, bem como buscar equacionar os problemas sociais que vêm lhes desumanizando. À vista disso, é preciso que sejam articuladas metas e ações para tornar a prática pedagógica um elemento político e social, potencializando as organizações dos sujeitos da comunidade.

Ainda sobre o debate da construção do projeto pedagógico da escola em estudo, temos a narrativa do PROF-2, a partir do questionamento sobre sua participação na dinâmica:

Particpei sim, fizemos a elaboração, não foi bem uma elaboração, foi um reajuste, aliás, foi o ajuste no PPP, foi acrescentado várias outras coisas, nos deram o modelo todinho, aí nós demos o ajuste para a nossa realidade, o nosso PPP diferenciado da área urbana, foi pegado o modelo da secretária e adaptado pra cá, pra nossa escola quilombola aqui (PROF-2, 2021).

A exposição acima fundamenta o que já evidenciamos, que, até o ano de 2019, a escola Antônio Fausto da Trindade não possuía um documento pedagógico que lhe possibilitasse autonomia, no que concerne a dar unidade à sua prática pedagógica, tendo como referência o contexto sociocultural da comunidade, na qual está inserida. Possibilidade que se abre a partir de sua titulação de escola núcleo. Porém, como é enfatizado nas falas dos entrevistados, a construção do projeto pedagógico foi restringida pelo advento da pandemia da Covid-19, posto que não foi possível a participação da comunidade, já que a escola não encontrou ferramentas que permitissem o diálogo com esta.

Diante desse cenário, também não houve a participação efetiva de todos os professores na composição da proposta educativa, fato que implica diretamente na unidade integradora do projeto pedagógico, com relação ao desenvolvimento de um ensino contextualizado e emancipatório.

De acordo com o PROF-2, sua prática pedagógica é referenciada pela matriz curricular disponibilizada pela secretaria de educação, livros didáticos e buscas na internet. O informante também ressalta que sua prática é voltada para a cultura da comunidade. “Mostrar que ele precisa saber sua identidade, a sua cultura, suas raízes e valorizar o local onde ele mora, a sua localidade tem que valorizar” (PROF-2, 2021). Conforme o relato, o informante sempre busca mostrar aos alunos a importância da sua identidade quilombola e de suas raízes históricas.

Nesse contexto, o PROF-3 relata que sua prática pedagógica é delineada pelos seguintes critérios:

Quanto à minha prática pedagógica, posso lhe dizer que ela se renova todo ano, dependendo do público da turma, que eu foi lotada, na maioria das vezes eu foi lotada na educação infantil ou no segundo ano, o que acontece a gente faz primeiro um estudo, ler novamente os relatórios do ano anterior, pra que eu possa conhecer.[...] então a minha metodologia depende da turma que eu estou no momento, hoje, eu estou no segundo ano, por conta da pandemia muita coisa a gente precisa levar em consideração, visto que a pandemia estar desde o ano passado, então a metodologia que a gente está usando, hoje, são as atividades remotas[...] (PROF-3, 2021).

Em consonância com o PROF-3, suas ações pedagógicas são produzidas de acordo com o perfil da turma em que foi lotado, visto que promove primeiramente um diagnóstico da turma, para alicerçar a elaboração das atividades que serão desenvolvidas em sala de aula. O professor pontua que esse estudo é fundamental para compreender o nível em que a turma se encontra e, dessa forma, projetar os objetivos a serem alcançados no decorrer do ano letivo.

Nesse panorama, percebe-se que o foco central do participante é no desenvolvimento intelectual estabelecido pelo currículo oficial, que visa à formação de sujeitos de acordo com a lógica do mercado capitalista. Isto é, a prática pedagógica encontra-se perpassada pelo processo da leitura e escrita. Fato que explica a preocupação em fazer o levantamento do nível cognitivo do seu alunado, com o objetivo de efetivar ações que busquem superar as possíveis dificuldades dos alunos.

Vale pontuar que o processo de diagnosticar o nível cognitivo dos educandos é importante para o planejamento pedagógico dos professores. No entanto, a prática educativa abrange outras dimensões, como cultural, social e política, as quais são fundamentais para a afirmação de uma educação politizada e libertadora. Nessa ótica, os educandos devem ser estimulados a refletir a partir da sua condição sócio-histórico, e assim compreender que a sua invisibilidade é resultado de uma política hegemônica, que determina a ordem social da população mundial.

Segundo Freire (1987),

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada (FREIRE, 1987, p. 57).

Nessa concepção, o diálogo perpassa o processo educativo, logo, a prática pedagógica não é determinada unicamente pelos conteúdos oficiais, pois viabiliza que os alunos questionem e problematizem a veracidade do conhecimento científico. Condição que propicia que os educandos venham a refletir sobre a política vigente, assim como analisar que suas condições socioculturais são resultado de uma política que estabelece uma relação de poder. Dessa forma, a elite capitalista mantém o controle do conhecimento científico, político, econômico e cultural, invisibilizando as outras formas de saber e conviver das classes populares.

Frente ao discorrido, os professores devem desenvolver uma prática pedagógica, na qual os alunos percebam que essa situação de exclusão e opressão são criações históricas. Portanto, se foi construída, está passível à mudança. A situação de conflito nos possibilita a reflexão à qual pode nos levar a articulação para superar tais adversidades. Desse modo, a ação educativa deve ser entendida como uma atividade que provoque o questionamento e a insurgência dos sujeitos excluídos e marginalizados (CANDAUI, 2008).

Para o PROF-5, a escola, ao se tornar polo, facilitou a sua prática educativa, visto que aproximou a relação dos professores com a direção e a coordenação pedagógica, propiciando um trabalho mais integrado. “Mas, assim, nossa prática em sala de aula sempre procurou trazer a socialização entre o grupo, manter de certa forma a unidade dentro de um planejamento pra que a gente pudesse obter melhor êxito no geral” (PROF-5, 2021).

Na perspectiva do PROF-5, sua prática pedagógica está voltada para a mobilização da turma, tendo como base o planejamento pedagógico, assim como também suas ações educativas são pautadas na matriz curricular do município. O mesmo ressalta que raramente pauta suas atividades escolares no projeto político pedagógico da escola.

O registro feito pelo PROF-5 também é revelado nas falas dos outros professores. A partir desses relatos, observa-se que as práticas pedagógicas não estão conversando com o projeto pedagógico da escola. Situação que pode implicar diretamente no desenvolvimento de um processo educativo descontextualizado da realidade social e cultural dos sujeitos, visto que os conteúdos constituintes da matriz curricular são conhecimentos universais. Logo, não versam a realidade sociocultural e histórica da comunidade quilombola.

Segundo Freire (1987),

Por isto é que não podemos, a não ser ingenuamente, esperar resultados positivos de um programa, seja educativo num sentido mais técnico ou de ação política, se, desrespeitando a particular visão do mundo que tenha ou esteja tendo o povo, se constitui numa espécie de “invasão cultural”, ainda que feita com a melhor das intenções. Mas “invasão cultural” sempre (FREIRE, 1987, p. 61).

A partir desse entendimento, caracteriza-se ingenuidade esperar transformações sociais permeadas por práticas educativas que tenham as diretrizes

curriculares construídas no âmbito dos interesses capitalistas como parâmetro, sem a sua respectiva contextualização sociocultural. O currículo escolar deve manter relação íntima com o contexto dos sujeitos e suas expectativas sociais, a fim de possibilitar que promova a sistematização dos saberes dos educandos, por meio das práticas pedagógicas, validando socialmente os conhecimentos produzidos pela comunidade escolar.

De acordo com o PROF-6, a relação da escola com a comunidade, no que tange ao uso da sua cultura e história, acontece através das programações realizadas em datas específicas, frequentemente no mês de novembro, em decorrência da consciência negra; dezembro, no período natalino; e nas cerimônias de formatura das turmas, das quais as famílias participam, prestigiando as apresentações promovidas.

A participação das famílias nas atividades desenvolvidas pela escola é importante para fortalecer suas relações. No entanto, a comunidade também deve participar da construção do projeto educativo da escola, para afirmar a elaboração de uma proposta alicerçada na sua visão de mundo e expectativa social, a fim de fazer da educação um instrumento de promoção social tanto coletivo como individual.

Em consonância com Freire (1987), a função do educador não se restringe ao ato de falar à comunidade escolar sobre a sua concepção de mundo, e sim dialogar no sentido de juntos formatarem uma proposta que conjugue suas visões sociais. Compreender que as percepções dos educandos se manifestam por meio das suas ações, revelando a sua condição no mundo do qual fazem parte. Nesse universo, a prática pedagógica não pode ignorar a problematização e a reflexão do contexto social e cultural no qual os sujeitos estão imersos.

Dando continuidade à discussão sobre a participação da comunidade nas atividades realizadas pela escola, no que se refere ao uso dos saberes históricos no processo pedagógico:

Olha, participa das atividades que a gente faz aqui na escola, fizemos várias exposições aqui, fizemos um trabalho, um levantamento como era antigamente, nas questões pedagógica das exposições todos participam, eles participam sim só que o conhecimento deles, a cultura deles, eles mesmos não preservam, entendeu? Não é preservado. Então são aquelas pessoas que fazem parte aqui da educação da escola, os professores, daqui mesmo da comunidade, que já tem um grau intelectual alto, [...] que então já tentam repassar para seus filhos, netos sobre a questão que eles

têm os seus direitos, [...] todos os trabalhos em sala de aula parte teórica, parte prática que eu trabalhei aqui foi tudo voltado para mostrar que eles têm sua identidade sua própria cultura que eles têm seus valores e eles têm que valorizar seus valores (PROF-2, 2021).

Na visão do PROF-2, essa relação acontece por meio da participação da comunidade nas atividades desenvolvidas pela escola, como trabalhos expositivos e pesquisas sobre a história da localidade. Porém, o informante ressalta que os sujeitos quilombolas não estão preservando os seus conhecimentos e a sua cultura. No entanto, busca desenvolver sua prática pedagógica com o intuito de evidenciar que os educandos têm suas próprias identidades, culturas e valores.

Para Candau (2008), a identidade é constituída por meio da prática e do discurso entre os envolvidos. Sendo que o discurso influencia diretamente na formação do outro. Dentro da compreensão que as identidades são construídas socialmente, a educação escolar precisa ser um canal formativo, que garanta ao educando visibilidade social crítica, que identifique os elementos alienadores que atravessam a sua formação social. De acordo com a autora, experiências bastante frutíferas são as leituras desenvolvidas em sala de aula, propiciando a discussão social, cultural e histórica.

Nesse direcionamento, Candau (2008) pontua que a prática do professor deve potencializar os alunos no sentido de assumirem posicionamentos no seu dia a dia, em situações de preconceitos e discriminações. Isto é, façam aplicabilidade de seu conhecimento construído no decorrer das aulas. Dessa maneira, venham agir combatendo toda essa ideologia implícita que torna os indivíduos reféns das políticas dominantes. E, assim, fortalecendo a sua cultura, afirmando sua identidade e possibilitando que os educandos compreendam a necessidade de se articularem em prol de objetivos comuns.

Nessa abordagem, Freire (1996) afirma:

Um dos saberes primeiros, indispensáveis a quem, chegando a favelas ou a realidades marcadas pela traição a nosso direito de ser, pretende que sua presença se vá tornando convivência, que seu estar no contexto vá virando estar como ele, é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade. É o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo (FREIRE, 1996, p. 30-31).

Em conformidade com o citado, o educador necessita conhecer e vivenciar o mundo no qual o aluno está imerso, de modo a compreender a sua realidade,

visibilizando os fatores políticos e econômicos que determinam sua exclusão, assim como a negação dos seus direitos. A prática pedagógica perpassa pelo mundo da convivência, no qual o professor também é afetado pelos problemas sociais que vitimam a comunidade escolar. Além disso, é preciso conhecer o processo histórico para construir um futuro diferente, tornar a educação uma ferramenta de intervenção e transformação social.

Nesse debate, para o PROF-3, a relação escola e comunidade não tem se dado de forma efetiva:

Desde 2019, a gente tem tentado fazer mesmo essa reaproximação da comunidade com a escola, nós professores sentimos a necessidade, justamente de reavivar de fazer as crianças entenderem a onde elas estão, o que é o território quilombola, o que é ser quilombola, resgatar mesmo toda essa história, nós estávamos em 2019, com um projeto muito bom, infelizmente não foi possível dar continuidade por conta da pandemia, mas em 2019, eu lembro que nós fizemos, na maioria das vezes, professor, essas questões eram abordadas no mês da consciência negra, que a gente trabalhava na sala de aula, mas o grupo todo, a gente focava mais no mês de novembro, uma semana ou o mês todo [...] (PROF-3, 2021).

De acordo com o discorrido, desde o ano de 2019, os professores vêm projetando estabelecer uma parceria com a comunidade, com o propósito de desenvolver uma prática pedagógica mais contextualizada com a realidade quilombola. No sentido de efetivar um processo educativo que desperte nos educandos o interesse pela sua história e saberes culturais, a fim de que estes venham afirmar-se enquanto sujeitos remanescentes de quilombo.

Outro ponto que o informante ressalta é que, até o ano de 2019, as atividades relacionadas à cultura afro-brasileira eram efetivadas no decorrer do mês de novembro, haja vista, que este é o mês da Consciência Negra. Dinâmica pedagógica que não contribui para o fortalecimento de uma educação étnico-racial, que tenha como essência a promoção da autoafirmação identitária dos sujeitos quilombolas, haja vista que essa fragmentação das atividades pedagógicas não favorece a efetivação da educação quilombola.

Nessa compreensão, as práticas pedagógicas não estão dialogando com a perspectiva de educação étnico-racial que viabilize a afirmação e a valorização da cultura e da história da comunidade remanescente de escravos. Nesse sentido, a concepção educativa da escola se encontra voltada para a filosofia da matriz curricular do município, a qual está comprometida com uma abordagem conteudista,

sem a devida sistematização dos conteúdos curriculares com os saberes dos sujeitos quilombolas.

De acordo com Candau (2008), o caminho mais promissor para romper com essa fragmentação entre teoria e prática requer que a escola promova um espaço de diálogo que viabilize a superação das divergências, as quais geralmente impossibilitam a aproximação entre os diferentes grupos sociais, e assim, possibilite trocas de experiências por meio da efetivação do diálogo e do respeito, levando esses grupos a ampliarem sua cultura.

Em conformidade com a Lei 10.639/03, essa discussão precisa fazer parte do processo de formação dos professores, tanto na inicial como na continuada, assim como também deve estar inserida nas práticas pedagógicas em sala de aula. Desse modo, os professores, ao refletirem sobre a identidade negra, também devem evidenciar a identidade racial branca, dado que a escravidão foi promovida pelos brancos do mesmo jeito que as categorias raciais.

Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas precisam trazer para a sala de aula esse debate, a fim de levar o educando a refletir sobre questões como: “Qual a herança da escravidão para os sujeitos negros?”; “De que forma seus antepassados ainda são vistos?” e “Por quê, até hoje, os brancos ainda são beneficiados nos campos social, econômico, educacional e político?”. Essa abordagem é fundamental para desconstruir o discurso da história dominante, que produziu a identidade dos afro-brasileiros como sujeitos inferiores social e culturalmente (CANDAU, 2008).

Bom, na minha prática pedagógica, sempre procuro envolver a história da comunidade, a gente sabe que não é fácil e também não é em todos os momentos, não são em todas as aulas, que eu abordo o tema da comunidade remanescente. No início, eu confesso que eu tive muita dificuldade, até pela falta de conhecimento, principalmente, antes de fazer a graduação, que eu fiz em pedagogia, eu tinha muito mais dificuldade do que hoje, hoje, até que não, eu não sabia abordar temas que envolvessem essas questões nas minhas aulas, hoje eu já tenho mais facilidade, eu procuro utilizar textos que sejam voltados pro tema, fazer roda de leitura (PROF-4, 2021).

O Informante ressalta que, sempre que possível, introduz em suas aulas a história da comunidade remanescente, porém, menciona as dificuldades enfrentadas no início da carreira docente, no que concerne ao desenvolvimento de sua prática pedagógica frente às temáticas socioculturais do quilombo. Atualmente, o informante diz que já tem certa familiaridade com essas discussões, fundamentalmente, após

seu acesso ao nível superior. Logo, frequentemente, costuma trazer o debate dessas questões para a sala de aula, por meio das leituras de textos.

Outra questão levantada pelo informante é que ainda há pessoas na comunidade que não concebem a importância da história dos seus antepassados, e algumas até mesmo negam sua identidade quilombola. Ele crê que é por vergonha do histórico negativo que forjaram sobre os negros no Brasil, que fortaleceu o preconceito e a discriminação social.

No contexto brasileiro, em concordância com Candau (2008), a educação de modo geral, e principalmente a formação de professores são perpassadas por uma desinformação referente à herança africana e à atuação do povo negro atualmente no Brasil. Ainda temos uma visão imaginária da África associada à escravidão, que decorreu da nossa história escolar, segundo a qual os sujeitos negros eram apresentados por meio de imagens a partir do olhar do branco.

A cultura dos negros que conhecemos foi aquela que a elite branca nos apresentou de acordo com seus interesses. Nesse cenário, a história que conhecemos sobre a África e seu povo é aquela que foi ensinada na escola, tendo como base um currículo eurocêntrico voltado aos interesses políticos e econômicos dos europeus. A questão emblemática é que essas imagens não ficaram só no passado, elas se fazem presentes até hoje em nossa sociedade. O resultado dessa injustiça implica a impossibilidade da construção de identidades abertas a diversidades.

Segundo Munanga e Gomes (2006), até hoje, as imagens que são repassadas sobre a África dificilmente mostram a existência de um palácio, de um império, de reis ou de uma cidade moderna africana construída por ex-colonizador. Isto é, a África continua sendo apresentada de forma fragmentada e reduzida aos aspectos negativos: atraso, guerras, tribos selvagens, fome, calamidades naturais, doenças.

Nessa conjuntura, as escolas e os seus currículos são impedidos, na atualidade, de inserirem discussões dessa natureza, não só em virtude da postura dos profissionais da educação diante da diversidade étnico-racial, mas também no que concerne à organização dos conteúdos curriculares. Diante disso, é urgente o investimento na formação inicial e continuada dos professores. Vale ressaltar que não podemos esperar somente pelo.

Estado e suas secretarias de educação, para a efetivação da Lei 10.639/03, será necessário que os professores assumam essa causa, por meio de suas práticas pedagógicas em salas de aula (MUNANGA; GOMES, 2006).

Dessa forma, a organização pedagógica deve aproximar-se da perspectiva crítica, para superar esse maldito legado histórico sobre os africanos e afro-brasileiros, que ainda se encontra enraizado no sistema educacional. Nesse horizonte, as práticas pedagógicas críticas devem romper com esse paradigma ocidental de educação e estabelecer o modelo libertador e emancipatório, que concebe os princípios do diálogo, das diferenças socioculturais, reconhece os diferentes saberes dos grupos sociais e promove a “unidade na diversidade”.

Na percepção de Freire (1987),

Enquanto na prática “bancária” da educação, anti-dialógica por essência, por isto, não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele, na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é “depositado”, se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em que se encontram seus “temas geradores” (FREIRE, 1987, p. 73).

Na educação problematizadora, em sintonia com Freire (1987), a ação educativa é conduzida pelo diálogo, no qual o currículo é organizado e sistematizado a partir da realidade do educando, construção que potencializa o seu senso crítico, visto que o aluno é ativo no processo de ensino. Desse jeito, sendo protagonista, consegue visualizar e trazer para o debate os seus problemas sociais “temas geradores”, tornando-se temáticas nas aulas, em que o educador e educando passam a questionar a estrutura social que privilegia poucos e exclui a maioria. Conscientização política que torna possível organizações e articulações dos oprimidos, para lutarem por melhores condições sociais, políticas e culturais.

Em relação a História em si da comunidade, por ser uma comunidade remanescente como eu falei antes, as próprias pessoas da comunidade, eles negam a sua identidade e pra nós enquanto professor, a gente tem que ter muita cautela, pra tá vendo de que forma aborda o tema, porque quando fala em identidade negra, a gente sabe que muitas pessoas negam a própria raça, muitas vezes com vergonha, muitas vezes ao ouvir as histórias dos seus antepassados que só era tida como coisa negativa, negro era sinônimo de pessoas que só apanhavam, negros eram tidos como pessoas que só queriam brigar, antes as lutas que os negros tinham era em busca de ter seus direitos reconhecidos, só que isso aí a gente só aprende quando a gente passa a estudar pra gente aprender um pouco da história como aconteceu (PROF-4, 2021).

Para o PROF-4, ainda existem sujeitos na comunidade que negam a sua identidade quilombola. De acordo com ele, isso torna delicada a abordagem dos temas relacionados à identidade negra, no decorrer das aulas, fato que requer cautela para o desenvolvimento da temática. Na percepção do informante, essa negação decorre da falta de conhecimento da real importância dos africanos e afro-brasileiros na construção da sociedade brasileira. Assim como em virtude dos estereótipos construídos pelos colonizadores em relação aos afro-brasileiros, condição que só será superada, na ótica do informante, mediante a compreensão da política ideológica do processo colonialista.

Nessa ótica, a prática pedagógica precisa assumir o desafio de desconstruir a história criada e popularizada pelos colonizadores, na qual o povo negro é apresentado como indivíduo sem virtude, cultura, caráter e história. Desvelar essa história forjada pelos europeus será fundamental para o processo de conscientização e politização, para que os negros venham a compreender a trajetória dos seus antepassados. Percebendo, dessa maneira, a sua grande contribuição para a construção desse País, afirmando-se como descendentes de escravos e lutando pelo reconhecimento dos seus direitos sociais.

De acordo com Candau (2008), precisamos refletir sobre as nossas ações, nas escolas e nas salas de aulas, para que possamos perceber se estão caminhando no sentido de anular ou fortalecer as identidades dos estudantes. Também é preciso identificar se o processo de homogeneização que atravessa o currículo nas práticas didáticas, pedagógicas e avaliativas está fortalecendo as relações de poder que têm como base as diferenças.

Por esse ângulo, devemos diagnosticar se entre os alunos existem o “eles” e o “nós”. Refletir sobre o que temos feito para intervir nessa separação de grupos, que danos têm sido provocados na aprendizagem e na interação dos nossos estudantes. Assim, devemos buscar em nossas aulas práticas pedagógicas que questionem as fronteiras desses territórios, oportunizando trabalhos coletivos em que processos discriminatórios sejam questionados.

Nessa abordagem, é importante que o educador faça os alunos perceberem a existência de atitudes de preconceitos e discriminação no seu dia a dia e de que forma estão influenciando na formação de suas identidades. Possibilitar que visualizem as relações de poder entre os grupos dominantes e dominados (brancos/negros, homens/mulheres), para que possam compreender os mecanismos

políticos e ideológicos que geram essa situação de dominação. Reflexão esta que leva o aluno a constatar elementos na sua identidade, de preconceitos de classe social, gênero, sexualidade, raça, etnia etc. (CANDAUI, 2008).

De acordo com Freire (1987),

A educação como prática da liberdade, ao contrário naquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens. A reflexão que propõe, por ser autêntica, não é sobre este homem abstração nem sobre este mundo sem homem, mas sobre os homens em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente. Não há uma consciência antes e um mundo depois e vice-versa (FREIRE, 1987, p. 47).

Nesse debate, a prática educativa deve proporcionar uma educação contextualizada e reflexiva, em que os sujeitos se percebam capazes de questionar e transformar a sociedade, tornando-se atores politizados e engajados nas lutas sociais, denunciando a ordem político-econômica que lhes nega a possibilidade de participação nas decisões políticas. Nesse enquadramento, a ação educativa precisa ser um dispositivo que garanta a autoafirmação dos grupos excluídos socialmente, levando-os a se revoltarem contra esse sistema político ideológico controlador e alienador.

Ao efetivarmos a análise das entrevistas realizadas com os professores, observamos que suas práticas pedagógicas raramente têm acionado os saberes dos educandos, no sentido de lhes fortalecer como sujeitos quilombolas, afirmando-se parte de um grupo sociocultural e histórico. Nesse contexto, visualizou-se que as ações pedagógicas voltadas à cultura e à história dos africanos e afro-brasileiros, em sua maioria, são abordadas em novembro, no mês da Consciência Negra, organização que não colabora para um processo educativo contextualizado, de modo proporcionar a sistematização dos conteúdos curriculares com os saberes dos estudantes

Como já anunciado, também realizamos uma análise nos cadernos de atividades elaborados pelos professores e encaminhados aos alunos, no decorrer dos anos de 2020 e 2021, e nas diretrizes curriculares disponibilizadas à escola pela Secretaria de Educação do Município.

Neste estudo, constatamos que as atividades realizadas pelos alunos, neste período, não dialogam com a realidade da comunidade quilombola de forma efetiva

e sistemática, na medida em que estas não abordam os elementos da educação quilombola. Nesse cenário, poucas atividades apresentam-se voltadas para a realidade dos estudantes. Realidade que inviabiliza uma prática pedagógica contextualizada, que favoreça uma formação problematizadora e conscientizadora, no que tange à importância dos africanos e afro-brasileiros na cultura e na história brasileira.

Dialogando com Candau (2008), se faz necessário conhecermos nossas raízes africanas e sua efetiva participação na configuração da sociedade brasileira, será de grande relevância para superarmos os mitos de que os africanos eram rebeldes, selvagens e incivilizados. Nesse contexto, as práticas pedagógicas devem colocar em evidência a nossa história, para tentar corrigir as injustiças históricas e promover estudos no sentido de superar o preconceito presente no imaginário social, que trata a cultura negra como exótica, sofrida e miserável.

Nesse âmbito, é relevante que as atividades educativas oportunizem os educandos a compreensão do processo histórico no qual estão inseridos, para identificarem os elementos que lhes excluem social e culturalmente. Encaminhamento fundamental para afirmar uma educação emancipatória, em que os sujeitos sejam responsáveis pela construção de sua própria história.

Dessa forma, os cadernos de atividades disponibilizados aos alunos não estão alinhados com uma educação escolar quilombola, isto é, não se encontram alicerçados por uma educação para as relações étnico-raciais, logo, não estão voltados para as demandas socioculturais dos sujeitos da comunidade quilombola.

Para Candau (2008), a Lei, 10.639/03 busca implantar políticas de ação afirmativa, objetivando corrigir as desigualdades produzidas pelos brancos, garantindo oportunidades iguais aos grupos étnico-raciais, os quais foram excluídos no decorrer da história. Possibilitando, assim, o reconhecimento e a valorização da história, da cultura e da afirmação identitária desses grupos.

Frente ao analisado, percebe-se que as atividades educativas da escola investigada estão atendendo a uma lógica de educação neoliberal, voltada para uma formação geral, que atende às demandas políticas ideológicas do sistema capitalista, haja vista que não apresenta como fundamento principal a problematização das desigualdades sociais produzidas e afirmadas pela classe dominante. Logo, a prática pedagógica dos professores está favorecendo a uma educação das competências e habilidades, com pouca atenção aos aspectos sociais

e culturais, os quais são primordiais na formação identitária dos sujeitos quilombolas, para que venham compreender o processo histórico que lhes produziu como sujeitos desprovidos de cultura e conhecimentos.

O processo educacional emancipatório deve ter seu princípio no questionamento das estruturas sociais. A formação dos sujeitos deve partir da sua ação no mundo, levando esses a refletirem sobre a sua condição humana, e, com isso, possibilitando a sua conscientização política e o seu empoderamento para transformar o seu mundo social (FREIRE, 1983).

Nessa concepção, a educação deve garantir aos sujeitos a condição de refletirem sobre a sua existência humana frente à sua atividade social, possibilitando uma formação crítica para que esses se indignem e se articulem na luta pelo reconhecimento de suas dignidades humanas, reivindicando seus direitos ocultados pela política capitalista.

No que se refere à análise das diretrizes curriculares da escola em estudo, constatou-se que essas não estão convergindo para uma perspectiva de educação crítica libertadora, visto que se encontram pautadas numa abordagem de currículo homogêneo e padronizador, que objetiva a massificação e o controle social.

Vale ressaltar que, mesmo a escola sendo quilombola, suas diretrizes curriculares não estão contemplando de forma efetiva as diretrizes curriculares da educação étnico-racial, fundamentalmente a Lei 10.639/03, que tem em sua essência a superação das desigualdades raciais, sociais e reparações históricas, a fim de garantir os direitos humanos básicos e fundamentais dos grupos invisibilizados sociocultural e politicamente.

Nesse contexto, Candau (2008) ressalta a importância do currículo escolar ser constituído a partir da especificidade da comunidade atendida, para referenciar-se nas questões culturais, sociais e identitárias dos educandos. E assim, viabilizar que os conteúdos dialoguem com as realidades socioculturais dos sujeitos envolvidos no processo, garantindo uma formação contextualizada e crítica, que possibilite aos alunos refletirem sobre sua condição sócio-histórica e reivindicarem por seu reconhecimento étnico-racial.

Nesse cenário, é importante demarcar que a Lei 10.639/03 e suas respectivas diretrizes curriculares são mais do que um ganho pedagógico. Elas são resultado da luta política em prol de uma escola e de um currículo que tornem a diversidade étnico-racial parte do processo educativo (CANDAU, 2008).

Desse modo, as diretrizes curriculares da escola não estão caminhando para uma educação escolar quilombola, na qual as práticas pedagógicas reconheçam os saberes da comunidade como parte do currículo escolar, ou seja, concebam a realidade sociocultural e histórica dos alunos parte do processo educativo.

Por conseguinte, apesar das diretrizes curriculares mencionarem algumas temáticas referentes às comunidades quilombolas: vida dos negros, escravos, território quilombola, afro-brasileiros, consciência negra etc., elas não assumem uma perspectiva crítica no sentido de refletir e problematizar sobre a construção histórica brasileira, para politizar um debate sobre a forma como o sujeito negro foi concebido pelo sistema colonialista, assim como também evidenciar a importância dos africanos e afro-brasileiros na formação da sociedade nacional.

## CONCLUSÃO

Ao finalizar o estudo, respondemos à pergunta científica, por meio das estratégias que delineamos nesta jornada científica e nesse encaminhamento, a Seção I investigou se o Projeto Político Pedagógico da escola dialoga com a realidade sociocultural da comunidade quilombola, para tornar a prática educativa uma ação contextualizada e emancipatória, de modo a proporcionar que os sujeitos desenvolvam autonomia para analisarem seu contexto sociopolítico.

Logo, a partir do estudo do Projeto Político Pedagógico, foi possível identificar que ele não vem dialogando de modo efetivo com o contexto dos educandos, condição que não favorece uma formação conscientizadora e transformadora dos sujeitos quilombolas, assim como também o Plano de Ação não está voltado às especificidades socioculturais da comunidade. Dessa forma, ambos não estão convergindo para uma educação identitária, no sentido de proporcionar a autoafirmação dos educandos, enquanto sujeitos quilombolas.

Na Seção II, abordamos a questão norteadora, buscando identificar se existem atividades pedagógicas a partir dos saberes da comunidade Itaboca. Para elucidarmos essa questão, realizamos entrevistas com os sujeitos da comunidade, assim como também dialogamos com os autores de bases, buscando identificar se as práticas pedagógicas da escola Antônio Fausto da Trindade vêm contribuindo para a auto-organização e articulação sociocultural, política e histórica dos sujeitos quilombolas.

Assim, ao realizarmos o estudo, constatamos que as práticas pedagógicas da escola não vêm considerando os saberes dos sujeitos da comunidade de forma sistemática e integrada no transcorrer do processo pedagógico, pois, esses geralmente são tratados em momentos distintos e desarticulados no decorrer do ano letivo.

Na Seção III, buscamos levantar as práticas educativas que acionam os saberes dos educandos quilombolas, de modo a constatar se as atividades pedagógicas consideram os saberes da comunidade por meio da operacionalização dos conteúdos. Para termos uma resposta fundamentada, investigamos os seguintes elementos: as práticas pedagógicas dos professores, os cadernos elaborados pelos professores e a matriz curricular adotada pela escola.

Ao efetivarmos o estudo desses instrumentos, visualizamos que não estão contribuindo expressivamente para a efetivação de uma educação contextualizada, que considere a realidade dos sujeitos quilombolas. Nesse contexto, as práticas pedagógicas, assim como também os cadernos de atividades direcionados aos alunos e a matriz curricular não vêm acionando de forma satisfatória os saberes da comunidade do Itaboca, para afirmar uma educação quilombola.

Mediante a essa abordagem, respondemos a nossa questão central, a qual evidenciou que as práticas pedagógicas da escola Antônio Fausto da Trindade não estão acionando efetivamente os saberes da comunidade quilombola do Itaboca, visto que os conteúdos operacionalizados na escola não dialogam verdadeiramente com a realidade sócio-histórica dos educandos. Desse modo, as práticas educativas dispensam elementos pedagógicos voltados à educação quilombola e intercultural. Ação que não corrobora para autoafirmação sociocultural e política dos sujeitos remanescentes, no sentido de propiciar as suas organizações e lutas por seus direitos negados pelo Estado brasileiro, bem como pelo reconhecimento da importância dos seus antepassados para a construção desta nação.

Assim sendo, as ações pedagógicas da escola estudada não se pautam nos conceitos de educação intercultural crítica e das relações étnico-raciais. Nessa perspectiva, a educação desenvolvida na comunidade quilombola encontra-se perpassada por uma filosofia neoliberal que tem como princípio a formação intelectual fundamentada em competências e habilidades.

A metodologia da pesquisa foi ajustada em virtude da pandemia da Covid-19, dado que, a princípio, o processo de coleta de dados abordaria a observação das práticas pedagógicas dos professores em sala de aula e a entrevista semiestruturada com eles. Com a suspensão das aulas presenciais, tivemos que repensar os instrumentos de coleta de dados. Frente a essa realidade pandêmica, optamos pela análise dos seguintes documentos: Projeto Político Pedagógico, Plano de Ação, Caderno de Atividades, Diretrizes Curriculares Legislação Étnico-racial e a entrevista semiestruturada com professores e sujeitos da comunidade.

Nesse cenário, avaliamos que mesmo diante das limitações impostas pela pandemia da Covid-19, que, conseqüentemente, exigiu uma reformulação dos instrumentos de coleta de dados, reunimos elementos suficientes e consistentes para responder à nossa pergunta científica. Logo, a análise dos documentos e das

entrevistas nos proporcionaram informações fundamentadas para a conclusão do estudo.

Por fim, acreditamos que esse estudo será de grande relevância para os professores da educação básica, em especial para os que trabalham na perspectiva da educação das relações étnico-raciais, haja vista que abordamos diversos autores e produções que discutem essa temática, os quais respondem a nossa questão central. Desse modo, ampliamos o debate no campo da educação quilombola.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- ASANTE, Molefi Kete. The Afrocentric Idea in Education. *In: The Journal of Negro Education*. Vol. 60, n.2, 1991, p. 170-180.
- BRANDÃO, Carlos R. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial, o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. DOU, Brasília, DF, 10 jan., 2003.
- CANDAU, Vera (org.). **A didática em questão**, 36. Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- CANDAU, Vera (Org.). Didática: revisitando uma trajetória. *In: CANDAU, Vera CRUZ, G. B. FERNANDES, C. (org). Didática e Fazeres-Saberes Pedagógicos: Diálogos Insurgências e políticas*. Petrópolis: Vozes, 2020.
- CANDAU, Vera. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em direitos humanos, **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan. - mar. 2012.
- CANDAU, Vera. **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009.
- CANDAU, Vera. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CARR, W. Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica. Madrid: Morata, 1996.
- CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. **Revista Brasileira de Educação** v. 22 n. 69 abr.-jun. 2017.
- CARVALHO, Rayann K. M. Colonialidade, democracia e o risco permanente de ruptura: uma reflexão a partir da obra de A. Quijano. **Revista de Ciências do Estado**. Belo Horizonte: v. 6, n. 1, 2021.
- FLEURI, Reinaldo M. **Entre Disciplina e rebeldia na escola**. Brasília: Liberlivros, 2008, v.1p.124.
- FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre, Artmed, 2009.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. bras. Estud. pedagog. (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set. /dez. 2016.** Disponível em <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade.** 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança,** 1 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e escritos, São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, educação e descolonização dos currículos, **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/abr., UFMG, 2012.

INHANGAPI, Prefeitura Municipal. Site. Disponível em <https://inhangapi.pa.gov.br/>. Acessado em 09/09/2021.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Mariana de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

LARCHERT Jeanes Martins, OLIVEIRA Maria Waldenez de PANORAMA DA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NO BRASIL, **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 6, n.2, p.44-60, 2013.

LIBÂNEO José Carlos. Educação escolar e sociedade democrática: O impacto dos Endipes no movimento da Didática em busca de um projeto de escola pública. *In:* (org). CANDAU, V. CRUZ, G. B. FERNANDES, C. **Didática e Fazeres-Saberes Pedagógicos:** Diálogos Insurgências e políticas. Petrópolis: Vozes, 2020.

LIBÂNEO, José Carlos (org.) **Educação Escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão escolar:** teoria e prática. 4. ed. Goiânia: Editora alternativa, 2001.

LOPES, Helena Theodoro. Educação e Identidade. **Revista de Estudos e Pesquisa em Educação. Raça negra e Educação**. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, nº. 63, novembro, 1987.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **O papel da didática na formação do educador**. In: (org). CANDAU, Vera. A didática em questão. 36. Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **A pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, C. E. D. **População negra e escolarização na cidade de São Paulo nas décadas de 1920 e 1930**. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade de São Paulo, 2009.

MIGNOLO, Walter D. COLONIALIDADE: O lado mais escuro da modernidade, **REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS SOCIAIS - VOL. 32 Nº 94, RBCS** junho/2017.

MIGNOLO, Walter D. desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política, **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade nº 34, p. 287-324, 2008**.

MIGNOLO, Walter D. La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: Editorial Gedisa Blackwell Publishing, 2007.

MIRANDA, S. A. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, v. 17, n. 50, p. 369-498, maio/ago. 2012.

MOTA NETO, João Colares da, Por uma Pedagogia Decolonial na América Latina: Convergências entre a Educação Popular e a Investigação Ação Participativa, **Revista acadêmica**, Vol. 26, Nº 84, UEPA, 2018.

MUNANGA, Kabengele. GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 62, p. 20–31, dez. 2015.

OLIVEIRA, Francinete Maria Cunha de Melo. **Educação e Cultura na escola da Comunidade Quilombola de São Benedito do Vizeu**. Belém: UEPA, 2017.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **A epistemologia na educação de Paulo Freire**. Belém Pará: PPGED/UEPA, em 2019.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico**: Como construir o projeto político pedagógico da escola. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PAVAO, Madalena Corrêa. **Educação Escolar e construção identitária na comunidade quilombola de Abacatal – PA**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará. Belém, 2010.

PEREIRA, Ricardo Augusto Gomes. **Juventude do campo e quilombola: educação e identidade cultural na Comunidade Quilombola de Itaboca – Inhangapi/PA**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Para, Belém, 2014.

PIMENTA, S, G. SEVERO, J. L. R. L. A Didática na Base Nacional comum da Formação Docente no Brasil. *In*: CANDAU, V. CRUZ, G. B. FERNANDES, C (org.). **Didática e Fazeres-Saberes Pedagógicos**: Diálogos Insurgências e políticas. Petrópolis: Vozes, 2020.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005a. p. 107-30.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade, poder, globalização e democracia, **NOVOS RUMOS** ANO 17, Nº 37, 2002.

RATTS, Alecsandro J. P. Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: **Imprensa Oficial do Estado de São Paulo**: Instituto Kuanza, 2007.

REZENDE-SILVA Simone. A trajetória do negro no Brasil e a Territorialização quilombola no ambiente florestado atlântico. **Programa de Pós-Graduação em Geografia Física da Universidade de São Paulo**, 2008.

REZENDE-SILVA Simone. A trajetória do negro no Brasil e a territorialização quilombola. **Revista Nera**, Ano 14, Nº. 19, julho /dezembro de 2011.

SALLES, Vicente, O negro no Pará, sob o regime da escravidão. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, Serv. De publicações [e] Univ. Federal do Pará, 1971.

SANTOS, Antônio Bispo dos, COLONIZAÇÃO, QUILOMBOS modos e significados, Brasília, INTC, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria Paula (orgs.). Epistemologias do Sul, Almedina, CES, Almedina, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **As bifurcações da ordem**. Revolução, cidade, campo e indignação. Coimbra: Almedina, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Construindo as Epistemologias do Sul: Antologia Esencial**. Volume I: Para um pensamento alternativo de alternativas; compilado por Maria Paula Meneses... [et al.]. – 1ª ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

**SANTOS**, José Rodrigo Pontes dos. **Juventudes Quilombolas: Memória, Resistência e Construção de Identidades**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

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

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. In VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília. **As dimensões do projeto político pedagógico**: novos desafios para a escola. 9ª ed. Campinas: Papirus, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico**: uma construção possível. 29ª ed. Campinas: Papirus, 2013.

WALSH, Catherine; CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

## APÊNDICE



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Estou desenvolvendo uma pesquisa de campo para subsidiar minha Dissertação de Mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Pará, Campus Belém, que tem como título: **Práticas pedagógica e educação quilombola: o caso da Comunidade Itaboca em Inhangapi/Pará**, orientado pela Profa. Dra. Marta Genú Soares. Este estudo tem como objetivo analisar de que forma vem se dando o processo de construção das identidades dos educandos quilombolas, a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, evidenciando as influências dessas práticas no contexto sociocultural dos sujeitos da Comunidade Quilombola. Para tanto, gostaria de contar com sua colaboração informando dados solicitados. Esclareço que sua participação é totalmente voluntária, podendo desistir a qualquer momento, sem que isso acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. As informações serão utilizadas somente para os fins de pesquisa e serão tratadas no mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Eu, \_\_\_\_\_, declaro ter sido informado sobre todos os procedimentos da pesquisa de campo acima citados, da qual fui convidado(a) a participar e aceito contribuir voluntariamente com essa pesquisa. Por isso assino este termo de consentimento livre, que será assinado por mim e pelo pesquisador.

---

Assinatura do Participante

---

Assinatura do Pesquisador

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_



## TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu \_\_\_\_\_, da \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ (nacionalidade), \_\_\_\_\_  
(estado civil), \_\_\_\_\_ (profissão), portadora da Cédula de  
Identidade RG nº \_\_\_\_\_, AUTORIZO o uso de imagens da  
(comunidade/ imagem pessoal) na pesquisa intitulada **Práticas Pedagógica e  
Educação Quilombola: o caso da comunidade Itaboca em Inhangapi/PA**, do  
mestrando Adamor quaresma Gonçalves; orientado pela profa. Dra. Marta Genú  
Soares, que será para uso na referida pesquisa, desde que não haja desvirtuamento  
da sua finalidade.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso das imagens  
mencionadas em publicação na forma do relatório final e artigos científicos, em  
todas as suas modalidades. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que  
autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos  
conexos à imagem da referida escola ou a qualquer outro, e assino a presente  
autorização em 02 (dias) vias de igual teor e forma.

Local: \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_, de 2021.

---

Nome do voluntário da pesquisa



## ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA I

Nome: \_\_\_\_\_ idade: \_\_\_\_\_

Local de nascimento: \_\_\_\_\_

Formação: \_\_\_\_\_

Tempo que você tem de magistério: \_\_\_\_\_

1 - Há quanto tempo você trabalha na Escola do Itaboca? Participa do desenvolvimento do Projeto Pedagógico? Como?

2 – Fale sobre sua prática pedagógica e como a organiza.

3 – Você faz relação de alguns saberes da comunidade? Quais?

4 - Você conhece a cultura religiosa, econômica e política organizacional da comunidade? No caso de sim, como trabalha esses elementos em sala de aula?

5- Como descreve a relação da escola com a comunidade quanto ao uso dos saberes e histórico da cultura local?



## ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA II

1 - Nome: \_\_\_\_\_ idade: \_\_\_\_\_

2 - Local de nascimento: \_\_\_\_\_

3- Formação/grau de instrução: \_\_\_\_\_

4 - Há quanto tempo você vive na comunidade do Itaboca?

5- Participa dos momentos culturais promovidos pela escola? Quais?

6- Participou da construção do projeto político pedagógico da escola? Como?

7- A escola usa a cultura da comunidade em atividades internas e externas?

8- As práticas educativas da escola contribuem para a organização sociocultural e política da comunidade? De que forma?



Universidade do Estado do Pará  
Centro de Ciências Sociais e Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Tv. Djalma Dutras S/N – Telegrafo  
[www.uepa.com.br](http://www.uepa.com.br)

