

Francisco de Assis Santos Silva

**Educação Formal na Comunidade Quilombola
Santo Antônio dos Pretos: limites e
possibilidades**

— MESTRADO EM ESTUDOS PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM
EDUCAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DAS
ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

dezembro 20**17**

Francisco de Assis Santos Silva

**Educação Formal na Comunidade Quilombola
Santo Antônio dos Pretos: limites e
possibilidades**

Dissertação submetida como requisito parcial para
obtenção do grau de MESTRE

Orientação

Professor Doutor Fernando José Cardoso

— MESTRADO EM ESTUDOS PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM
EDUCAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DAS
ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

À minha família, pela solidariedade e apoio. Aos docentes, discentes, profissionais da educação, e a todos que acreditam que a coluna mais forte que proporciona a sustentabilidade do mundo é a educação.

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.

(Paulo Freire)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela oportunidade ímpar de concluir mais uma etapa de estudos, desta feita a de Mestrado; à minha família, pela compreensão, incentivo, força e apoio incondicional, principalmente quanto às ausências, pelos períodos de estudos. Aos meus pais (in memoriam), pelo incentivo e força, embora distantes fisicamente. Aos amigos, pela compreensão dos constantes afastamentos dos convívios sociais, em decorrência da necessidade dos momentos de dedicação às lides estudantis. Ao professor orientador, Doutor Fernando Cardoso, pela compreensão, incentivo e força para realização deste trabalho. E a todos os parceiros e colegas de aula, em especial Raimundo de Jesus, pela união, força, solidariedade e fé.

RESUMO

O preconceito e a discriminação vivenciados pelos quilombolas é uma situação que constrange, segmenta, espolia e sinaliza segregação, e que dificulta uma prática educacional de acordo com os padrões previstos na legislação Brasileira. A presente dissertação centra-se nas dificuldades e desafios que a escola da comunidade quilombola de Santo Antonio dos Pretos enfrenta para integrar e manter inscritos os alunos em idade escolar. Utilizamos uma metodologia qualitativa, no padrão estudo de caso. Recorremos à observação direta e a questionários, aplicados ao diretor escolar, a 3 coordenadores escolares, a 10 professores e a 48 alunos, que participaram de forma livre e voluntária. Durante o trabalho de campo, que durou mais de nove meses, pudemos circular livremente pelas dependências da escola, assistir a reuniões, a aulas em sala e a práticas pedagógicas realizadas em outros espaços escolares. Os principais resultados obtidos demonstram que a escola ainda não utiliza em seu currículo o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, embora se preocupe em encontrar novas formas de organização e melhoras do funcionamento escolar, para responder às necessidades dos alunos. Consideramos que a resolução das dificuldades encontradas passará também por ações governamentais, pois torna-se necessário que se verifiquem melhorias nas instalações físicas da escola, sendo imperioso que a escola se firme e obtenha cada vez mais o reconhecimento por parte da comunidade Quilombola e da sociedade em geral, como um espaço de produção de saberes, um espaço social, cultural, educativo e ecológico, que existe para servir (e serve) aos estudantes.

PALAVRAS-CHAVES: Educação Quilombola, Educação Formal, Inclusão, Currículo.

ABSTRACT

The prejudice and discrimination experienced by the quilombolas is a situation that constrains, segregates, disturbs and signals segregation, and which hinders an educational practice in accordance with the standards established in Brazilian legislation. This dissertation focuses on the difficulties and challenges that the school of the quilombola community of Santo Antonio dos Pretos faces in integrating and keeping enrolled students of school age. We used a qualitative methodology, in the standard case study. We used direct observation and questionnaires, applied to the school director, 3 school coordinators, 10 teachers and 48 students, who participated in a free and voluntary way. During fieldwork, which lasted more than nine months, we were able to move freely around school premises, attend meetings, classrooms and pedagogical practices held in other school spaces. The main results show that the school does not yet use the teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture in Basic Education, although it is concerned with finding new ways of organizing and improving school functioning, in order to respond to students' needs. We consider that the resolution of the difficulties encountered will also go through governmental actions, as it is necessary to make improvements in the physical facilities of the school, and it is imperative that the school stands firm and obtains more and more recognition by the Quilombola community and society in general, as a space for the production of knowledge, a social, cultural, educational and ecological space that exists to serve (and serve) the students.

KEY WORDS: Quilombola Education, Formal Education, Inclusion, Curriculum.

ÍNDICE

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS	xi
LISTA DE TABELAS E FIGURAS.....	xiii
1. INTRODUÇÃO	1
2. CAPÍTULO I – REVISÃO DE LITERATURA.....	9
2.1. Quilombos, “terras de preto”	9
2.2. Entre conceitos e história da Comunidade Rural Quilombola	11
2.2.1. Comunidades Rurais Quilombolas no Maranhão	19
2.3. Conceituando Educação Formal	21
2.4. Educação Escolar	30
2.5. Educação Escolar Quilombola.....	32
2.6.O que temos em termos de pesquisas sobre a educação escolar quilombola.....	42
3. CAPÍTULO II - ESTUDO EMPÍRICO	51
3.1. Problema e Objetivos	51
3.1.1. Problema e sua justificção	51
3.1.2. Objetivos.....	53
3.2. Metodologia	54
3.2.1. Pesquisa qualitativa	54
3.2.2. Local de estudo.....	59
3.2.2.1. A Comunidade Quilombola.....	59
3.2.2.2. O Centro Quilombola de Formação.....	61
3.2.2.3. O espaço físico e as condições materiais.....	64

3.2.2.4. Os alunos	65
3.2.3. Participantes	67
3.2.4. Técnicas de recolha de dados	68
3.2.5. Técnicas de tratamento de dados	71
3.2.6. Confiabilidade e validade	73
4. CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	77
4.1. O PPP, a Comunidade Quilombola e a Educação Formal	77
4.2. Acerca da atuação pedagógica e da organização do currículo	89
4.3. O caminho para a melhoria	105
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	121
ANEXO	137
APÊNDICE	139

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

- AEC - Ações Educativas Complementares
- ABA - Associação Brasileira de Antropologia
- ANDE - Associação Nacional de Educação
- ANPE - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- ADCT - Atos das Disposições Constitucionais Transitórias
- CEDES - Centro de Estudos, Educação e Sociedade
- CEE - Conselho Estadual de Educação
- CEFFA - Centros Familiares de Formação por Alternância
- CEQFAAM - Centro Quilombola de Formação por Alternância Ana Moreira
- CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Educação
- CONAE - Conferência Nacional de Educação
- CONEDU - Congresso Nacional de Educação
- CFE - Conselho Federal de Educação
- CNE/CEB - Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica
- CONAQ - Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais
- DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
- EJA - Educação de Jovens e Adultos
- UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF
- FUNDEF - Fundo de Manutenção do Desenvolvimento do Ensino Fundamental
- FUNDEB - Fundo de Manutenção do Desenvolvimento da Educação Básica
- IFMA - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão
- INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
- IPP - Instituto Politécnico do Porto

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
MNB - Movimento Negro Brasileiro
OIT - Organização Internacional do Trabalho
ONU - Organização das Nações Unidas
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio
PBA - Programa Brasil Alfabetizado
PCE - Programa Caminho da Escola
PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola
PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROUNI - Programa Universidade para Todos - PROUNI
PPP - Projeto Político Pedagógico
SPE - Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas
SAEB - Sistema de Avaliação do Ensino Básico
SEB - Secretaria de Educação Básica
SECAD/MEC - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e
Diversidade do Ministério da Educação
SEED-MEC- Secretaria de Educação a Distância – Ministério da Educação
SEESP/MEC - Secretaria de Educação Especial/Ministério da Educação
SEPPIR - Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SMDH - Sociedade Maranhense de Direitos Humanos
TOPA - Todos Pela Alfabetização
UEMA - Universidade Estadual do Maranhão

LISTA DE TABELAS E FIGURAS

TABELAS

Tabela 1 - Distribuição das comunidades quilombolas no Maranhão por municípios.	21
Tabela 2 - Tabela de categorias e subcategorias.....	73
Tabela 3 - Alunos formados pela escola CEQFAAM.	83

FIGURAS

Figura 1 - Comunidade quilombola, local do estudo.....	60
Figura 2 - Estrada vicinal de acesso - época chuvosa	61
Figura 3 - Escola Centro de Formação por Alternância Ana Moreira - CEQFAAM	62
Figura 4 - Indicativo da modalidade Pedagogia da Alternância	62
Figura 5 - Placa indicativa PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência	63
Figura 6 - Espaço aulas práticas - Suinocultura	65
Figura 7 - Alunos aguardando distribuição do almoço.....	67
Figura 8 - O autor interagindo na aula junto aos participantes.	68

1. INTRODUÇÃO

O preconceito ainda vivenciado pelos quilombolas é uma situação que constrange, segmenta, espolia e sinaliza segregação, o que dificulta uma prática educacional ampla e satisfatória. Em decorrência desses problemas seculares, a ONU realizou, em 1968, a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial.

Dos meados do século XIX ao final do século XX os quilombos eram citados na história e nas salas de aula como se “restringindo a redutos de escravos fugitivos e experiências do período escravista” (MEC/SECAD, 2006). Porém os negros que se reuniam e se organizavam nos interiores da zona rural, ou também em locais urbanos, não se caracterizavam somente como indivíduos excluídos que fugiam de uma situação de submissão e sofrimento, mas como uma força de vontade em buscar um espaço que oportunizasse um futuro melhor.

Essa discriminação ainda é patente, de maneira generalizada, afetando particularmente o que se relaciona com a prática da educação formal nas comunidades rurais, principalmente aquelas formadas por quilombolas, o que dificulta de forma acentuada o acesso desses sujeitos a uma educação de melhor qualidade.

Conforme Leite (2002), o acesso das populações das regiões rurais ao ensino regular almejado vivencia muitas dificuldades, enfrentando sérios contratempos, principalmente quanto ao descaso das autoridades, que não demonstram interesse de porem em prática as políticas públicas existentes, encurraladas pelos ranços culturais das tradições das elites, acrescentando-se a isso os poderes preconceituosos dos feudos e latifúndios, que defendem a ideia de que a educação não deve ser praticada no campo, em razão daquele povo não necessitar de tal benefício.

Em busca de amenizar esses problemas e haver um nivelamento mais justo, no Brasil, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB) 9394/96, de 20 de dezembro, cujo diploma legal foi posteriormente alterado pela Lei Federal nº 10.639/03, de 09 de janeiro, oportunidade em que foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e definida a obrigatoriedade do ensino de História e Culturas afro-brasileira e africana, com o estabelecimento das orientações sobre práticas inovadoras e novos processos pedagógicos voltados para formação do indivíduo, o que teoricamente garantiria a educação regular com a devida valorização das limitações, respeitando as particularidades étnicas, culturais, econômicas e políticas.

Em 2010, no período de 28 de março a 01 de abril, foi realizada a Conferência Nacional de Educação (CONAE), havendo orientações relacionadas com a Educação Escolar Quilombola, constando em seu documento final:

- 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/às profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial 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. (Ministério da Educação, 2010, pp. 133-134).

A educação escolar quilombola deve se dinamizar buscando as devidas adequações para conviver com problemas internos e suas próprias dificuldades, além de continuar enfrentando as obstaculizações colocadas pela sociedade, principalmente no que refere aos acessos às políticas e recursos públicos, além de aprender a contornar as constantes investidas discriminatórias e relegações, pautando sempre as ações pelos seus valores éticos, com respeito as diversidades, demonstrando o valor de sua cultura e história.

A nossa preocupação com a educação formal nas Comunidades Rurais Quilombola se dá principalmente por entender que há necessidade de inclusão desses sujeitos em ambiente educacional favorável, com as mínimas condições possíveis de funcionamento, que lhes permitam uma inserção no contexto educacional e social, de maneira que as diversidades sejam respeitadas as diferenças reduzidas na construção de um processo de socialização inclusivo.

A literatura permeada demonstra muitas realidades e situações de inúmeras comunidades quilombolas, suas dificuldades e limitações no que se refere principalmente à prática da educação formal, faltando, entretanto, mais extensivas buscas e o reconhecimento de muitas outras realidades, mormente sobre o Centro Quilombola de Formação por Alternância Ana Moreira (CEQFAAM), localizado na Comunidade Quilombola “Santo Antonio dos Pretos”, no município de Codó, Maranhão, onde parece ocorrer um espaçamento entre a cultura local e a prática da educação formal, para que se possa sentir o impacto que a Educação Escolar Quilombola proporciona no desenvolvimento cultural dos jovens em idade escolar, com a devida

preservação da cultura e costumes, respeitando as diversidades, diferenças e limitações. Neste vetor, o presente trabalho busca ofertar sua modesta contribuição com informações teóricas investigadas, atreladas ao conhecimento adquirido, tendo como sustentação basilar as opiniões dos membros da comunidade, do diretor da escola estudada, dos coordenadores e dos alunos.

Com essa intenção de contribuir para o fortalecimento do acervo teórico existente é que o presente trabalho foi pensado e planejado. O interesse em abordar e explorar este tema tem tudo a ver com a necessidade de conhecer mais profundamente a realidade da escola investigada, depois de ouvidos seus principais sujeitos. Considera-se que cooperar para o subsídio teórico disponível significa criar oportunidades sobre a qualidade da educação formal que é ofertada à comunidade rural Quilombola de Santo Antônio dos Pretos, do Município de Codó, Estado do Maranhão-Brasil e as opções que são realizadas pela escola, em relação à contribuição que dá para o processo de inclusão social e para a construção da identidade destes jovens, que descendem de povos africanos.

Do interesse em abordar este tema, foi aventada a seguinte questão de partida:

- Porque é que as escolas tuteladas pelos governos estaduais e federal não garantem a implementação da educação formal e o acesso a todas as crianças e jovens em idade escolar das comunidades quilombolas?

Desta questão de partida foram suscitadas outras três questões:

- Que papel e que valor a escola atribui à educação formal dos jovens oriundos da Comunidade Quilombola
- Que valor os alunos da Comunidade Quilombola reconhecem na escola e como é que vivem (n)a escola?

- Que trabalho a escola tem desenvolvido e como o tem feito para procurar garantir a implementação da educação formal e o acesso das crianças e jovens em idade escolar das comunidades quilombolas? O que é que a escola precisa ainda de fazer?

Tomando como base a questão de partida e as outras questões dela originadas, foi definido como objetivo geral do estudo compreender as dificuldades e os desafios que são colocados à escola para captar, integrar e manter inscritos os alunos provenientes da Comunidade Quilombola, que se encontrem em idade escolar. Objetivo este que originou três objetivos específicos, quais sejam: (1) Compreender a percepção dos participantes acerca da importância da educação formal para a Comunidade Quilombola; (2) Perceber se os alunos da Comunidade Quilombola se sentem integrados e com vontade de permanecer no sistema de ensino; (3) Identificar as adaptações curriculares já implementadas e as que precisam ainda de ser implementadas para que a escola responda de uma forma mais eficaz às necessidades de formação dos alunos da Comunidade Quilombola.

A dissertação está organizada e estruturada em três grandes capítulos. No capítulo I, denominado de Revisão de Literatura, realizamos uma viagem literária sobre o tema, onde procuramos fazer uma abordagem histórica retrospectiva, com realização de visitas a vários assuntos, iniciando com os quilombos “terras de pretos”, buscando o aprofundamento da evolução do significado da palavra quilombo. Lançamos um olhar também sobre a história e os conceitos de comunidade rural quilombola, onde nos deparamos com vários ensinamentos que as comunidades quilombolas atualmente são locais de interação social. Em seguida realizamos um traçado sobre as comunidades rurais quilombolas existentes no estado do Maranhão, Brasil, enfatizando que a escravidão no estado foi mais fortalecida no século XVIII, com a utilização da força escrava na agricultura. Buscamos também visualizar a educação formal e a educação escolar como estruturas organizadas, submetida aos processos e obediências aos normativos sobre o ensino. Por fim buscamos enfatizar sobre

a educação escolar quilombola e o que temos atualmente em termos de pesquisa sobre a mesma. Para estruturação e desenvolvimento desse capítulo primeiro, recorreremos a vários autores, tais como: Nascimento (2008), Perutti (2009), Gusmão (1995) Tönnies (1942), Macliver e Page (1973), (Maestri, 2005), Munanga (1995), Leite (2008), Moura (2007), Anjos (2005), Schwartz (2001), O'Dwyer (2002), Santos (1983), Assunção (1988), Cunha (2011), Vygotsky (1987), Cavaco (2002), (Leite, 1997), Lombardi (2002), Freire (1996), Chrispino (2009), Furtado (2012), Luckesi (1994), Freire (2007), Libâneo (1994, 2010), Soares e Maciel (2000), dentre outros autores, além da Constituição Federal, leis, decretos e diretrizes institucionais.

No capítulo II, nominado de Estudo Empírico, versamos sobre o problema que estimulou este trabalho, com sua devida justificativa, donde surgiu a questão de partida e as demais questões, originando o objetivo geral e os objetivos específicos. Foram discorridos também detalhes sobre a metodologia utilizada; a pesquisa qualitativa; o estudo de caso; e sobre o local de estudo, com ênfase para a comunidade rural quilombola e para a escola, com particularidades do espaço físico e dos alunos. Neste capítulo também foi abordada a técnica de recolha e de tratamento dos dados, com aplicação de questionários e utilização da observação participante. Para nos auxiliar no desenvolvimento desses assuntos, recorreremos fortemente aos autores: Ludke e André (1986), André (2005), Yin (2001), Denzin e Lincoln (2006), Macedo (2009), Bogdan e Biklen (1994), Lapassade (2005), Maroy (2005), Gil (2002), Bardin (2010), Martins(2004),Vieira e Zouain (2004), dentre outros autores.

No capítulo III, denominado de Apresentação e discussão dos resultados, como o próprio nome define, o espaço foi reservado para tal, representando a formatação dos dados colhidos durante o trabalho. Foi dividido em três partes: O PPP, a Comunidade Quilombola e a Educação Formal; Acerca da atuação pedagógica e da organização do currículo; e O caminho para a melhoria. Para o desenvolvimento das ideias e a organização dos dados coletados, transformando-os em informações, buscamos apoio nas orientações e ensinamentos dos autores Cantanhede Filho (1997), Font e Rufi

(2006), Castilho e Carvalho (2015), Gohn (2002), (2000, 2006), Piaget (citado por Becker, 2012), Veiga (2008), Reis (2000), Gomes (citado por Munanga, 2004), Oliveira (2009), Moura (2005; 2007), González (2002), Freire (1991), Aquino (1998), Carlos e Filho (2016), Carlos e Filho (2016), Sousa e Silva (2015), Ausubel (1980), Pinto (2006), Libâneo (1994, 2010), Ferraço e Gabriel (2012), Jaccoud (2008), Mizukami (1986), Mantoan (2003), Delors (2010), Freire (1996), e Orsolon (2006), dentre outros autores, além da Constituição Federal, leis, decretos e diretrizes institucionais.

O trabalho é concluído com as Considerações Finais, onde nos referimos às descobertas que foram realizadas, que achamos serem de maior relevância, pois procuramos apresentar respostas aos objetivos propostos.

2. **CAPITULO I – REVISÃO DE LITERATURA**

2.1. **QUILOMBOS, “TERRAS DE PRETO”**

O processo de evolução da palavra quilombo vem se desenvolvendo ao longo do tempo, sendo recentemente melhor formatado pelas determinações constitucionais, com a deliberação a respeito da garantia do direito à terra e à propriedade das comunidades quilombolas. Há vários trabalhos de base institucional em busca de reduzir os efeitos de inúmeros estigmas que estereotipam a imagem do negro, principalmente quando o intitulam de “negro fugido” e o colocam em patamar de discriminação e exclusão racista. Os trabalhos institucionais estão referenciados nos atos de Governo através de seus organismos, dentre os principais, cite-se: Artigo 68 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), que institucionalizou a regularização territorial das comunidades quilombolas, protegendo suas culturas; Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, regulamentador dos procedimentos para identificação, reconhecimento e delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades quilombolas, em complemento ao artigo anteriormente citado; Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), da Organização das Nações Unidas (ONU), de 07 de junho de 1989, que discorreu sobre os povos indígenas e tribais em países independentes; Decreto Legislativo nº 143, de 20 de junho de 2002, aprovando o texto da Convenção 169, citada anteriormente; Decreto 5.051, de 19 de abril de 2004, o qual promulga a mencionada convenção; Instrução Normativa do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) nº 49, que regulamenta os procedimentos para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação, desinversão, titulação e registro das terras ocupadas por remanescentes comunidades quilombolas; Portaria nº 98, de 26 de novembro de 2007, da

Fundação Cultural Palmares, definindo a instituição e regulamentação do Cadastro Geral de Remanescentes das Comunidades dos Quilombos; além da criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), via Medida Provisória (MP) 111, de 21 de março de 2003, convertida na Lei nº 10.678, de 23 de maio de 2003, através do reconhecimento das lutas históricas do Movimento Negro Brasileiro.

Conforme Nascimento (2008), os locais onde os grupos se mantinham foi sendo criada a concepção de ideais conscientes em busca de reconhecimento e liberdade, de maneira mais organizada, deixando de lado a mera percepção de que eram locais de simples resistência aos ditames escravagistas e apoio aos que da senzala fugiam. Conforme Perutti (2009, p.80, citado por Monte Alto, 2012) “os quilombos eram organizações de resistência e luta contra uma sociedade escravocrata. Por isto, traziam em sua proposta uma organização social mais justa”. Com o passar do tempo a terminologia quilombo já não era suficiente para a demonstração do quantitativo de grupos e comunidades de base negra que aumentavam no país. Em muitos estados brasileiros as povoações formadas pelos escravos e suas famílias foram nominadas como “terras de preto”, o que de certa forma demonstrava que os seres que ali habitavam eram originados de vários locais, sem origem definida, mas com determinação de manterem a caracterização e o domínio daquelas localidades.

Nesse sentido, corrobora Almeida (citado por Gusmão, 1995, p.16):

[...] as denominadas terras de preto compreendem aqueles domínios doados, entregues ou adquiridos, com ou sem formalização jurídica, a família de ex-escravos a partir da desagregação de grandes propriedades monocultoras. Os descendentes de tais famílias permanecem nessas terras há várias gerações sem proceder ao formal de partilha e sem delas se apoderarem individualmente.

Entretanto, juridicamente, com o advento da Constituição Federal de 1988, esses locais foram definidos como “Comunidades remanescentes de quilombos”.

2.2. ENTRE CONCEITOS E HISTÓRIA DA COMUNIDADE RURAL QUILOMBOLA

A palavra comunidade originou-se do latim *communitas*. O conceito se relaciona e se estende à qualidade do que é comum. Através desse conceito podem ser definidos dois diferentes tipos de conjuntos: o dos seres humanos que são componentes de uma população, localizada em uma região que pertence a uma nação; e o das nações que comumente possuem relacionamentos mantidos através de acordos políticos e econômicos.

Um dos idealizadores do conceito de comunidade foi Tönnies (1942), diferenciando pela primeira vez comunidade (*Gemeinschaft*) e sociedade (*Gesellschaft*), uma em complementação da outra.

Por lo que respecta al contenido de la teoría fundamental, me remito a mi obra: "Comunidad y Sociedad" (*Gemeinschaft und Gesellschaft*), donde intenté mostrar la conexión que guardan con las formas de la voluntad individual y con la estructura anímica individual: la acción recíproca entre voluntad esencial y comunidad, y entre voluntad de arbitrio y sociedad. (p. 81)

A comunidade em si se caracteriza pela formação comum de um território, prática da mesma língua, o respeito pelos mesmos credos, e normalmente formada de uma mesma etnia. A comunidade representa uma instituição social possuidora de identidade e reconhecimento, onde os atores sociais que ali habitam são vistos como um todo, havendo comunhão de vontades e o entrançamento do relacionamento social com afinidades íntima e emocionais.

O conceito de comunidade é familiar entre os antropólogos e sociólogos, que definem como ferramenta auxiliar na realização das análises de localidades. Por um lado, o termo comunidade se refere a algo existente na realidade; de outro modo, o termo está relacionado diretamente com maneiras de dar forma a algo hipotético produzido conforme seus próprios pontos de vistas. As relações entre a comunidade e o ambiente em que está

vinculada são nítidas principalmente no que se refere ao relacionamento comunidade e nação.

A comunidade é formada por seres humanos que comungam elementos comuns como ideais, idioma, costumes, com valorização da diversidade cultural, valores, localização geográfica, visão local e do mundo, com criação de uma identidade de forma que haja a diferenciação de outros grupos ou comunidades.

Conforme Macliver e Page (1973, p.122),

[...] onde quer que os membros de qualquer grupo, pequeno ou grande, vivam juntos, de modo tal que partilhem, não deste ou daquele interesse, mas das condições básicas de uma vida em comum, chamamos a esse grupo comunidade.

O importante é a visão de solidariedade que existe no grupo, independente de seu tamanho, desde que haja objetivo em foco em interesses comuns.

A comunidade é o local onde existe vida e isso é fator essencial, sendo o que lhe reforça mais as características, são as relações sociais e com a natureza, vivenciadas pelos e entre os sujeitos. Conforme Weber (2002):

Chamamos de comunidade a uma relação social na medida em que a orientação da ação social, na média ou no tipo-ideal, baseia-se em um sentido de solidariedade: o resultado de ligações emocionais ou tradicionais dos participantes. A relação social de sociedade, por outro lado, é o resultado de uma reconciliação e de um equilíbrio de interesses motivados por juízos racionais, quer de valores, quer de fins. Tipicamente a sociedade pode, mas não precisa, fundamentar-se em um acordo racional a que se chegou por consentimento mútuo. Neste caso a ação racional será orientada por valores, ou seja, baseada na fé da validade compulsória da obrigação de aderir a ela, ou será orientada por fins, na expectativa da lealdade da outra parte. (p. 71).

O inter-relacionamento social vivido em um determinado território é imprescindível para a constituição e continuidade de vidas comunitárias, entretanto, a territorialidade não deve ser entendida somente como o espaço físico e demarcado geograficamente, com os pontos de georreferenciamento

e as devidas coordenadas, mas devem ser considerados também os aspectos místicos, simbólicos, culturais e econômicos, o que torna o espaço territorial dinâmico e com fronteiras alargadas e limites abrangentes, os quais deixam de ser simplesmente limites físicos passando a representar vida para seus sujeitos, sendo-lhes referências importantes no relacionamento cotidiano. Outro aspecto importante é a união e a afetividade vivida entre os membros da comunidade, transformando aquele espaço físico, embora muitas vezes simples e desprovido de bases de infraestrutura, em local de convivência e vida em comum, que existe solidariedade, esperança de sobrevivência.

O fenômeno da escravidão foi algo que marcou uma era na história da humanidade, principalmente na civilização brasileira, pois tal cataclismo durou, oficialmente, em torno de trezentos e cinquenta anos, submetendo seres humanos às piores situações possíveis, de forma degradante, subumana, abominável. O Brasil foi o último país das Américas a decidir pela abolição de tal sistema horripilante. Nesse longo período de agruras e maus tratos, o sistema escravagista brasileiro foi um dos elementos responsáveis pela movimentação e crescimento da economia do país, contribuindo para a construção dos padrões políticos, econômicos e sociais.

Entretanto, nesse período, embora com todas as formas de coerção existentes, foram sendo estruturadas estratégias de resistência, fazendo frente, mesmo de forma bastante perseguida, ao sistema opressor dos senhores de escravos. Os quilombos estavam, segundo Maestri (2005), entre as principais formas de oposição ao sistema opressor e desumanizante que era imposto pela classe dominante.

Quilombo é uma palavra de origem africana do dialeto quimbundo (ki lombo), ou do umbundo (ochilombo), línguas praticadas por povos bantus, habitantes da região de Angola, significando local do pouso, repouso ou acampamento.

De acordo com Munanga (1995):

O quilombo é seguramente uma palavra originária dos povos de línguas bantu (kilombo, aportuguesado: quilombo). Sua presença e seu significado no Brasil têm a ver com alguns ramos desses povos bantu cujos membros foram trazidos e escravizados nesta terra. Trata-se dos grupos lunda, ovimbundu, mbundu, kongo, imbangala, etc., cujos territórios se dividem entre Angola e Zaire (p. 58).

Sobre o mesmo aspecto, Leite (2008) nos diz que a palavra quilombo respeitando sua etimologia bantu significa acampamento guerreiro na floresta, adquirindo popularidade no Brasil nos tempos coloniais, com as citações nas leis, nos relatórios, nos decretos, referente à organização de grupos que lutavam contra a escravidão. Os escravos eram propriedades particulares de seus amos, com obrigações ilimitadas, exposição às serventias, e direitos totalmente surrupiados. O termo ficou ainda mais conhecido e comum passando a denominar os aglomerados formados por descendentes africanos, de formação autônoma, estruturados a partir de inúmeras etapas e a superação de inúmeros obstáculos, se tornando comunidades.

Conforme Moura (2007), as comunidades quilombolas são denominadas de várias formas, de acordo com a região onde estão localizadas. Terras de pretos, mocambos e comunidades negras rurais, são alguns das cognominações que recebem. Embora todos os termos e nomenclaturas converjam para um mesmo objetivo e finalidade que é a oficialização dos quilombos, comunidades quilombolas ou remanescentes de quilombos, havendo, dessa forma, o revigoramento da ideia de coletividade e não somente de indivíduos, o que é essencial para a busca do fortalecimento do relacionamento social e político.

Ainda conforme a mesma autora, a denominação de quilombos ou mocambos, referenciada para o local onde os negros fugidos se refugiavam, em decorrência da resposta do rei de Portugal à consulta do Conselho Ultramarino, de 2 de dezembro de 1740, citado por Moura, (2007), se dá desde os primórdios da época colonial, como “toda habitação de negros

fugidos que passassem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles” (p.11).

Dessa forma é possível reconhecer os quilombos como tipos e estruturas de empreendimentos políticos e sociais, que coletivamente lutavam por seus espaços, onde, de acordo com a percepção de seus líderes, baseados no princípio da liberdade, da igualdade, foram criando novos tipos de organização de indivíduos, de forma ampla, com autoconsciência dos problemas e das dificuldades, compartilhando os mesmos objetivos, em busca de uma ação conjunta, tendo sempre como o foco e objetivos principais, a liberdade, preservando, no entanto várias tradições e culturas, principalmente as de origem africana.

Portanto, os quilombos se caracterizavam como locais onde os escravos que fugiam das senzalas se transformavam em pessoas com pontos de vistas, virtudes e amplo potencial de transformar uma realidade que o castigava. As lutas encetadas por esses agentes se baseavam na busca de autonomia, liberdade para constituição de núcleos familiares com melhores condições de subsistência. Nesses quilombos ocorreram muitas transformações e remodelamento de pensamentos e forma de agir.

De acordo com o ponto de vista de Anjos (2005, p. 27), o Quilombo dos Palmares foi o maior exemplo de organização de negros que conseguiam fugir das atrocidades praticadas pelos proprietários de escravos. Chamada no dialeto próprio de N’GolaJanga ou Angola Pequena, teve destaque na história brasileira, como símbolo da resistência ao sistema escravocrata. Existiam miscigenações de elementos puramente africanos com os já abasileirados, que contribuíram para a formação social e política. Resistiu e se desenvolveu ficando bastante fortalecido no século XVII, chegando a congregar cerca de vinte mil habitantes, cuja população era composta por africanos e seus descendentes, além de elementos originários de outros grupos que a eles se juntavam. Seu líder e principal representante foi Zumbi dos Palmares. Praticavam a agricultura para a própria subsistência, porém quando se

verificavam algumas sobras, elas eram oportunamente comercializadas com outros grupos, e em alguns casos, com habitantes urbanos.

As comunidades quilombolas são locais de interação social, onde são vivenciadas realidades concretas, de forma coletiva e integrada, havendo necessidade de inter-relacionamento de forma que ocorra um melhor conhecimento entre seus membros formadores, devendo haver a compreensão dos problemas para que possam ocorrer mudanças e transformações.

Nesse contexto, a escola tem fundamental papel na valorização das comunidades quilombolas, devendo ser um ambiente de respeito, afirmação e preservação da adversidade étnica. Entretanto, carece que a escola dialogue com a realidade e as peculiaridades de cada comunidade, dando a devida contribuição em relação à apropriação, por parte dos quilombolas, das modificações que ocorrem no tempo, sem facilitarem o esquecimento da cultura quilombola, tampouco o desprezo pelas originalidades, permitindo uma socialização secundária mais humanista e abrangente.

Os seres humanos, por sua própria natureza dependem de integração e de relacionamento entre eles, buscando uma melhor formação e aperfeiçoamento de informações e dos saberes. Os movimentos sociais voltados para as comunidades quilombolas se preocupam em tratar dos elementos comuns relacionados com a formação humana, através de ações educativas, com o intuito de estruturar a construção do conhecimento, o que certamente facilitará a compreensão a respeito de territorialidade, de comunidade, e por consequência oportunizará uma melhor qualidade de vida comunitária focando a sobrevivência de maneira menos traumática e sofredora.

Cada vez mais, e com a evolução social, as comunidades quilombolas conhecem e lutam por seus direitos sociais, políticos e culturais, buscando reduzir os preconceitos e a exclusão social, havendo maior prática da cidadania, se preocupando com a coletividade. A mulher negra, a cada dia, busca e conquista mais espaço e força de atuação em vários setores da

sociedade, deixando de ser somente aquela figura de mucama e “criada” para servir aos gostos e pretensões pessoais dos patrões e senhores de escravos. As comunidades quilombolas passam por processos educativos, embora ainda com muitas deficiências e limitações, em busca de aquisição de saberes, respeitando as diferenças e divergências, em prol da construção de uma cidadania e da ocupação de território físico e social.

Nas comunidades quilombolas há a necessidade premente de unir o pensamento à prática, em busca de uma melhor forma de agir e se comportar diante do mundo atual, com o amadurecimento das práticas dos pensamentos e ideias, formas de trabalho, buscando uma integração social, com respeito às origens, saberes e culturas.

A concepção sobre quilombos se torna mais ampla e abrangente de forma a caracterizar várias formas de combate contra o preconceito racial. De acordo com Schwartz (2001, p. 249), “o termo foi usado principalmente para designar comunidades de escravos fugidos, tornando-se símbolo da resistência escrava no Brasil e, em épocas mais atuais, de um movimento pela igualdade para os negros neste país.”

Conforme O’Dwyer(2002), há ocorrências recentes, dentro de um contexto de globalização, da evolução do significado dos conceitos de quilombos, os quais estão cada vez mais ampliados, abrangendo uma maior quantidade de comunidades, principalmente em decorrência da atuação efetiva da Associação Brasileira de Antropologia (ABA) que criou em 1994, um Grupo de Trabalho, sobre Terra de Quilombo, que se referiu como:

“o termo quilombo tem assumido novos significados na literatura especializada e também para grupos, indivíduos e organizações. Ainda que tenha um conteúdo histórico, o mesmo vem sendo ‘ressemantizado’ para designar a situação presente dos segmentos negros em diferentes regiões e contextos do Brasil. (...) Contemporaneamente, portanto, o termo quilombo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Também não se trata de grupos isolados ou de uma população estritamente homogênea. Da mesma forma, nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados mas, sobretudo, consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de

resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de um território próprio. (...) No que diz respeito à territorialidade desses grupos, a ocupação da terra não é feita em termos de lotes individuais, predominando seu uso comum. A utilização dessas áreas obedece à sazonalização das atividades, sejam agrícolas, extrativistas ou outras, caracterizando diferentes formas de uso e ocupação dos elementos essenciais ao ecossistema, que tomam por base laços de parentesco e vizinhança, assentados em relações de solidariedade e reciprocidade". (pp. 18-19).

Essa afirmação é recheada de elementos que imprimem características que identificam as comunidades e, por outro lado, permitem distingui-las da restante sociedade brasileira.

Isso demonstra a urgência de compreensão, por parte das comunidades quilombolas, dos processos políticos, sociais e culturais, que a nação está vivenciando, que buscam a cada dia intensificar suas lutas pelos direitos sociais, principalmente no que se refere à educação e às questões fundiárias relativas à regularização das terras ocupadas por essas comunidades.

As comunidades quilombolas simbolizam a cultura e a resistência negras, mantendo o devido respeito às tradições, com a preservação dos conhecimentos e saberes, definindo seus espaços como locais onde são trabalhados e mantidos inúmeros aspectos tradicionais africanos, não esquecendo, entretanto, de realizar projetos para o futuro de maneira coletiva, se preocupando com a educação, o ensino e a aprendizagem das novas gerações.

Os quilombos viviam praticamente isolados sob uma inércia que dificultava sua visibilidade política, cultural e social. Basicamente, através do Movimento Social Negro está havendo mais atenção para essas comunidades por parte do Estado Brasileiro. Isso pode ser verificado através do Artigo 68, das ADCT, que possibilita às comunidades quilombolas a posse definitiva dos imóveis ocupados por seus membros: "Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras, é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes títulos respectivos." (Presidência da República, 2016). Outro fator foi a sanção da Lei 10.639/03, de 09 de janeiro,

que prescreve a obrigatoriedade da inclusão do ensino da História da Cultura Africana e Afro-brasileira, nos currículos escolares da Educação Básica. Além disso, houve a ocorrência da Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, pelo Conselho Nacional de Educação, inserindo a Educação Escolar Quilombola também como modalidade de Educação Básica.

2.2.1. COMUNIDADES RURAIS QUILOMBOLAS NO MARANHÃO

A partir do século XVIII ocorreu o maior desenvolvimento da escravidão no Estado do Maranhão, com a utilização da mão de obra escrava na agricultura, por isso é considerado como uma sociedade escravagista retardatária, sob as determinações do Estado do Grão-Pará e Maranhão, sob a administração direta da corte portuguesa.

Conforme Santos (1983, pp.14-15), com o advento da fundação da Companhia do Comércio do Grão-Pará e Maranhão, ocorreu um grande crescimento da chegada de escravos africanos na região. Até 1755, estima-se a entrada de mais de três mil escravos no estado do Maranhão, passando para doze mil no período compreendido entre 1755 e 1777.

O comércio de escravos era financiado basicamente pela Companhia do Comércio do Grão-Pará e Maranhão, em contrapartida exigia o monopólio do comércio em São Luis. A maioria da força escrava era oriunda de Cacheu, Guiné-Bissau e Angola.

O fluxo da entrada de escravos aumentava consideravelmente. Entre 1812 e 1820 chegaram em torno de 41 mil africanos, ocasionando, dessa forma, que metade da população do estado era formada de escravos, representando a maior população escrava do império português. A maior concentração dessa população estava situada nos vales dos Rios Itapecuru, Mearim e Pindaré. De

acordo com Assunção (1988), o grande número de escravos se tornou “um fenômeno endêmico da sociedade escravista”(p.436).

De acordo com Ribeiro (s.d.), atualmente existem em torno de 527 comunidades quilombolas no Estado do Maranhão, localizadas geograficamente em 134 municípios, com maior concentração na região da Baixada Oriental, do Munim, de Itapecuru, do Mearim, do Gurupi e do Baixo Paranaíba

Entretanto, conforme destaca Cunha (2011, p. 9), no Maranhão estão catalogados, até 2011, 24 municípios que entre os anos de 1832 e 1880 registraram presença de vários quilombos. Atualmente existem em torno de 61 municípios com estatística de 401 comunidades rurais povoadas por descendentes de negros africanos, das quais em torno de um quarto desses aglomerados já foi identificado como quilombos.

O Estado do Maranhão é um dos poucos estados brasileiros em que a Constituição Estadual oficializou o reconhecimento do direito das comunidades quilombolas à propriedade da terra onde moram e trabalham, conforme o “Art. 229 - O Estado reconhecerá e legalizará, na forma da lei, as terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos.”

Abaixo, um demonstrativo das principais comunidades quilombolas, com terras devidamente registradas e reconhecidas pelo Estado do Maranhão.

Tabela 1 - Distribuição das comunidades quilombolas no Maranhão por municípios.

TERRAS DE QUILOMBOS TITULADAS NO MARANHÃO (até setembro de 2007)				
Comunidades	Hectares	Município	Expedidor	Ano
Eira dos Coqueiros	1.012	Codó	Iterma	1999
Mocorongo	163	Codó	Iterma	1999
Santo Antônio dos Pretos	2.139	Codó	Iterma	1999
Genipapo	589	Caxias	Iterma	2002
Cipó dos Cambaias	2.440	São João do Soter	Iterma	2002
Santa Helena	345	Itapecuru-Mirim	Iterma	2006
Jamary dos Pretos	6.613	Turiaçu	Iterma	2003
Olho D'Água do Raposo	188	Caxias	Iterma	2005
Altamira	1.220	Pinheiro	Iterma	2005
São Sebastião dos Pretos	1.010	Bacabal	Iterma	2005
Usina Velha	1.162	Caxias	Iterma	2006
Agrical II	323	Bacabeira	Iterma	2006
Santo Inácio	1.364	Pedro do Rosário	Iterma	2006
Santana	202	Santa Rita	Iterma	2006
Queluz	256	Anajatuba	Iterma	2006
Rio dos Peixes	542	Pinheiro	Iterma	2006
Imbiral	404	Pedro do Rosário	Iterma	2006
Bom Jesus dos Pretos	217	Cândido Mendes	Iterma	2006
Santa Isabel	838	Cândido Mendes	Iterma	2006
Lago Grande	907	Piritoró	Iterma	2006
20 comunidades	21.935			

A busca incessante pelo reconhecimento oficial das terras pertencentes às Comunidades Quilombolas é uma luta diária encetada pelos afrodescendentes, e a ausência deste benefício dificulta vários avanços nas comunidades, inclusive as escolas só podem ser reconhecidas pelo Conselho Estadual de Educação se estiverem fixadas em comunidades devidamente reconhecidas (Lei nº 2.235, de 28 de dezembro de 1962).

2.3. CONCEITUANDO EDUCAÇÃO FORMAL

A educação, compreendida como um conjunto de elementos e fatores que proporcionam desenvolvimento da capacidade cognitiva do ser humano é caracterizado como um processo impar, com estreito relacionamento com a

família e a escola. A educação formal é aquela produzida e ofertada nos estabelecimentos escolares através de cursos estruturados em níveis, graus, programas e matriz curricular (Libâneo, 2010). Normalmente, a educação formal ocorre na escola.

O surgimento da escola decorreu principalmente pelo fato das civilizações mais avançadas necessitarem preservar a estrutura do acervo cultural acumulado por esses povos, carecendo transmitir os conhecimentos de geração para geração, sendo isso provavelmente a principal razão da organização das escolas, de uma forma ordenada com a estruturação dos conteúdos segregados em disciplinas e áreas distintas. Progressivamente a produção do conhecimento, que não era exclusividade de alguns locais previamente definidos, foi sendo gradativamente deixada a cargo da escola sua transmissão, de forma regular, com a devida organização de conteúdos e formalidades.

Vygotsky (1987) defende claramente, e de forma explícita, o relacionamento entre o ensino formal e o informal. O ensino informal basicamente é estruturado sobre conceitos espontâneos, simples e comuns. A educação informal possui papel fundamental nos grupos sociais, sempre ocupando lugar de destaque, pois ela é a norteadora das relações mantidas entre os indivíduos sociais. Dessa maneira nota-se que o ambiente onde vivem as pessoas é o definidor dessa educação, se caracterizando como herança de traços culturais.

A família é o principal núcleo social responsável pela educação informal, berço dos ensinamentos dos hábitos da humanidade a exemplo da maneira de falar, da forma de andar e comer, das práticas religiosas, dentre outros. Ela opera espontaneamente em ambientes onde o relacionamento entre as pessoas é estreitado conforme as preferências, os gostos e os costumes. A educação informal oportuniza uma socialização entre os indivíduos, proporcionando o desenvolvimento de hábitos, saberes e atitudes, que culminam com comportamentos, formas de expressar os pensamentos através da linguagem, respeitando os valores e as crenças de grupos sociais.

Nesse contexto, Cavaco (2002, p.2) nos ensina que “a capacidade de aprender através da experiência reveste-se de uma importância capital numa sociedade que coloca a ênfase na educação permanente dos seus membros e que espera que continuem a aprender ao longo de toda a vida”.

A educação formal se caracteriza por possuir sua estrutura elaborada sobre uma base organizada, submetida aos processos de hierarquias e obediências aos normativos originados de um sistema educacional imposto à escola. Por outro lado, a educação informal se baseia na realização de diversas atividades relacionadas com a educação, de forma organizada.

Na educação formal as escolas são espaços institucionais regulamentados legalmente, organizadas, proprietárias de certificações, que atuam sob os preceitos das diretrizes curriculares nacionais. Os espaços educativos possuem referências normatizadas que agem sob regras padronizadas e que oportunizam a concretização de um “[...] processo dialógico, formativo e transformativo supõe, necessariamente, um contacto, uma transmissão e uma aquisição de conhecimentos, e um desenvolvimento de competências, hábitos e valores [...]” (Leite, 1997, p. 97).

Conforme Lombardi (2002), a educação formal é sensibilizada pelos efeitos da globalização, das diversas forças sociais e das dinâmicas mudanças das relações de trabalho.

Nota-se claramente que a educação brasileira e a mundial estão vivenciando transformações que requerem mudanças estruturais significativas. Nesse contexto existem muitas dificuldades, que reforçam as incertezas que se avolumam, gerando mais problemas e dificuldades. Um dos pontos que podem fragilizar esse processo de mudança é o fato de que a educação, por si só, não promove tantas mudanças e alterações de rumos das vidas das pessoas como seria desejável.

A sociedade espera que a escola contribua fortemente para a redução dos índices de exclusão escolar, diminuindo o número de marginalizados, sendo a base para a construção de um ambiente social mais igualitário, justo e imparcial. A sociedade vislumbra que a escola seja a propulsora e executora

de um processo que proporcione a formação do cidadão, tornando-o conhecedor e cumpridor de seus deveres, podendo participar ativamente das atribuições sociais, com conhecimento, evitando, dessa forma, a submissão às injustiças e desigualdades, podendo atuar ativamente nos movimentos em prol da liberdade de expressão e vida.

Na vida, a escola representa a oportunidade de superar os obstáculos criados pela segregação que existe entre os indivíduos, oportunizando a compreensão das pessoas sobre a necessidade de melhorar o relacionamento entre si, de forma a que haja solidariedade e confiança de busca por melhores condições de vida e de existência.

Historicamente, a sociedade responsabiliza e confia à escola o importante papel de transferência do saber, do aprendizado, e das experiências culturais às gerações contemporâneas. Tal responsabilidade é atribuída principalmente pelo reconhecimento, por parte da sociedade, que as escolas sobrevivem às fortes crises que sofrem a sociedade civil e política, ao longo do tempo. A propósito do papel da escola, Freire (1996) nos ensina que:

[...] nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar de saber ensinado, em que o objeto ensinado é aprendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos. (p. 13).

O aluno se caracteriza como sujeito do processo da nova maneira de pensar a educação e a aquisição do conhecimento, cujo papel do professor passa a ser notado como agente e também sujeito, e não simplesmente como objeto, pois, os dois elementos são partes diretas do processo ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, compreende-se que a escola deve ser percebida como local com ambiência salutar à prática de interação e intercâmbio de informações, oportunizando a aprendizagem, com o estreito relacionamento

entre docentes e discentes, com a prática espontânea dos diálogos, o incentivo à criatividade e à participação ativa e a manutenção do respeito.

E essa interação e o bom relacionamento se caracterizam como os principais propulsores no processo educacional, gerando a oportunidade de transformação de cada pessoa em cidadão, sem que necessitem de apoio de tutelas nem ajudas, embora existam vários elementos que oferecem dificuldades, a exemplo de seletividade social, econômica e financeira para ingresso na escola, assim como a discriminação racial e a ausência de políticas públicas, dentre outros.

Há algum tempo os elementos norteadores da educação eram praticamente exclusivos e únicos. A escola tradicional era formatada para ensinar e transmitir conhecimento, principalmente no que diz respeito às escolas técnicas, relegando a outros planos a expansão da educação. A educação era praticamente reservada à elite dominante e exploradora, claras demonstrações de estratificação e dominação social, com a maculadora ideia de que a educação era somente para alguns e que os demais não careciam de aprendizagem.

A educação foi terreno fértil, por bastante tempo, para manifestações das várias ideologias que ganharam recrudescimento, considerando que desde os idos de 1932 vários posicionamentos e ideários opostos travaram acirradas disputas do espaço da educação no contexto nacional. A Igreja Católica e alas conservadoras defendiam a tradição histórica da política nacional de educação. Por sua vez, ideias liberais, de cunho progressista e tendências de esquerda, simpatizantes da Escola Nova, defendiam um sistema de escola pública para as crianças e adolescentes da faixa etária dos 7 aos 15 anos.

Esse choque de opiniões e ideologias perpassou várias décadas que vivenciaram reformas educacionais sem, no entanto, o poder público brasileiro se dispusesse a fundamentar um sistema nacional de escolas públicas para a sociedade. Uma das reformas que se destacaram foi a de 1931, durante o Governo Vargas, conhecida como a Reforma Francisco Campos, institucionalizada através do Decreto nº 19.890, de 18 de abril de

1931, que redefiniu e dispôs sobre o ensino secundário. Nesse período ocorreu a organização da educação em duas etapas: o ensino fundamental, de cinco anos, e o complementar, de dois anos, considerado secundário, havendo também o fortalecimento do ensino profissional.

Posteriormente, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 5692/71, de 11 de agosto, oportunizando a integração do ensino profissionalizante ao sistema regular de ensino, regulamentando a equivalência entre os cursos profissionalizantes e o período que antecedia o acesso à universidade, para fins de continuidade dos estudos. A referida lei tornava obrigatória a participação em um curso profissionalizante, mesmo para aqueles que buscavam o segundo grau somente como forma de acesso ao ensino superior.

Tais direcionamentos apontavam para um futuro pequeno e de visão míope, sendo exemplo disso o direcionamento para a universalização do ensino fundamental voltado para a profissionalização, refletindo ainda hoje resquícios dessa decisão tomada.

Os profissionais, “distantes do conhecimento pedagógico, passaram a assumir postos na área da educação e a concretizar discursos em nome do saber pedagógico” (Bello, 2001, p.). Entretanto, a partir da Constituição Federal do Brasil, de 05 de outubro de 1988, em suas Disposições Transitórias alteradas pela Emenda Constitucional 14/1996, de 12 de setembro, foi delimitado o prazo de 10 (dez) anos para a universalização do ensino e a erradicação do analfabetismo no país (Presidência da República, 1996a).

Após a promulgação da Carta Magna, ocorreram alguns avanços no sistema educacional brasileiro. Dentre os principais podem ser destacados:

a) Em 1990, instituição e organização do Sistema de Avaliação do Ensino Básico – SAEB (Castro, 2000).

b) Sanção da Lei nº 9.424/96, de 24 de dezembro, que criou o Fundo de Manutenção do Desenvolvimento do Ensino Fundamental – (Fundef), definindo a aplicação na área da educação, de um percentual mínimo das receitas auferidas pelos estados e municípios. Uma década depois o

FUNDEF foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb (Presidência da República, 1996c).

c) o Conselho Nacional de Educação é institucionalizado pela Lei nº 9131/95, de 24 de novembro, para substituir o Conselho Federal de Educação, que fora extinto pela Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (Presidência da República, 1995).

d) No ano de 1996, ocorreu a sanção da nova Lei das Diretrizes Básicas – LDB, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro, definindo a Política Educacional Brasileira. Em todas as formulações do arcabouço teórico das Leis de Diretrizes e Bases, ocorrem alterações na forma de abordagem do binômio ensino-aprendizagem, havendo reformulações do conceito de educação, embora todas essas leis tenham embasamento nas constituições federais (Presidência da República, 1996b).

A ausência de preocupações com a cidadania era constante, considerando principalmente várias fases de governos antidemocráticos no Brasil. Entretanto, as políticas educacionais começam a presenciar tênues mudanças a partir do início do processo de redemocratização iniciado em 1985, se tornando mais consolidado através da Constituição Federal de 1988, acrescido a isso as reformas educacionais estimuladas pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos em 1990, embora muitas dificuldades ainda precisem serultrapassadas.

O modelo vem sofrendo evoluções com a nova formulação visando à utilização de diferentes parâmetros, os quais atuam de forma interativa com os anteriormente existentes. Os novos parâmetros foram planejados e estruturados sob os ditames do objetivo da competitividade, atendendo à matriz política acrescida do desempenho, e um contemporâneo elemento da base institucional, que é a descentralização.

Conforme Crispino (2009, p. 25):

O surgimento de novos norteadores transforma os anteriores sem superá-los, causando tensões previsíveis e complementaridades necessárias. Seria imaturo buscar a excludência e o engessamento de políticas quando o mundo caminha para a construção de consensos e de concessões no campo social à busca de resultados efetivos de melhoria da qualidade de vida. Logo, a primeira conclusão é que passamos a ter pares decisórios de políticas norteadoras coexistindo nos extremos de um mesmo eixo, levando-nos a aceitar a ideia de que acatar o mais moderno não é sinônimo de modernidade e que acatar, em determinado momento, o mais antigo não é a certeza de conservadorismo, mas sim, que o melhor para o segmento educacional é, em dado momento, o que representa um extremo, e não outro, por mais adjetivado e valorado que seja um dos extremos dos pares.

Dessa forma, depreende-se que há necessidade de respeito pela tradição embora as mudanças sejam perseguidas e necessárias, devendo haver, no entanto, atenção especial ao ensino e aprendizagem, que representa o maior foco de tensão, cujas atenções para ele deverão ser voltadas.

Nesse contexto, surge a necessidade da escola se organizar e de demonstrar à sociedade que possui mecanismos dinâmicos e capazes de preparar alunos para o pleno exercício da cidadania, considerando um componente novo, que é a competitividade.

Competitividade essa, que poderá ser definida como a capacidade do indivíduo, após aquisição de maiores conhecimentos através da educação e melhor formação profissional, se sobressair no mercado, buscando sua empregabilidade, sua independência, e sua autonomia.

Nenhum país desenvolvido conseguiu alcançar seu melhor grau de sustentabilidade sem a presença de uma escola democrática, com ensino de boa qualidade, para toda sociedade. Portanto, dessa forma a exigência é por uma educação generalizada, e não somente para nichos de classes privilegiadas e elitizadas, caso contrário continua-se a patinar no crescimento sem atingir o desenvolvimento. Nota-se claramente que a educação possui efeitos econômicos e sociais indissociáveis, vez que a educação e desenvolvimento possuem complexidades singulares e multifacetadas, formando um todo nos contextos social, econômico, político e cultural.

E para haver a prática de uma educação democrática carecem inter-relacionamentos de elementos componentes de um tripé formado pela capacitação dos professores, com melhor qualidade; melhoria na gestão escolar, escolhendo gestores escolares por sua competência gerencial, e não por indicação política partidária; e ações efetivas dos professores no ambiente da sala de aula, definindo inúmeras atividades a exemplo de deveres escolares, avaliações pelo desempenho, utilizar estratégias que combinam com ensino e aprendizagem, dentre outros.

Essa visão não se baseia somente no direcionamento determinado pelo mercado, mas na necessidade da existência de uma visão ampla e dinâmica que perceba claramente as mudanças que estão ocorrendo, encetando ações e práticas educativas, as quais carecem ser rápidas e inteligentes maneiras de preparar o estudante para sua inserção na sociedade de maneira competitiva e com fortes possibilidades de realizar modificações dos “padrões na participação na força produtiva e no processo decisório para a reconstrução da sociedade desejada”. (Chrispino, 2009, p. 26).

Dessa forma, vale atentarmos para a lição de Furtado, citado por Chrispino, 2009, pp. 26-27),

[...] hoje, a crise é social. São milhões de pessoas que não conseguem nenhuma forma de inserção social, que estudam sem saber para que e acabam marginalizadas e que é preciso criar outra forma de solidariedade social, que até agora estava ligada ao cimento do emprego.

Ressalte-se que a intenção não é estruturar uma escola voltada somente para a produtividade, mas o explorar dessa visão, os elementos que possibilitem a análise a respeito dos efeitos da globalização que a cada dia se tornam mais dinâmicos e exigentes, principalmente no que se refere à força de trabalho, que deve ser cada vez mais bem preparada e qualificada, pois o despreparo ocasiona a submissão induzindo à aceitação de inconvenientes situações de setores e ambientes de trabalho, a exemplo do que existe em

grande escala nos países como China e Índia, e que ainda estão somente no começo da integração ao mercado internacional e globalizado.

2.4. EDUCAÇÃO ESCOLAR

A Educação Escolar se caracteriza como um processo educacional praticado em um sistema de ensino, dentro das instituições legítimas e organizadas para desenvolvê-lo, ocorrendo praticamente com o aparecimento das escolas e das políticas voltadas para a educação, protagonizadas pelo Estado, através de seus vários órgãos que tomam decisões a respeito. O conceito de Educação Escolar surgiu com o objetivo de manter certa distinção do conceito simples de educação, que conforme Luckesi (1994):

A educação é um típico 'que-fazer' humano, ou seja, um tipo de atividade que se caracteriza fundamentalmente por uma preocupação, por uma finalidade a ser atingida. A educação dentro de uma sociedade não se manifesta como um fim em si mesmo, mas sim como um instrumento de manutenção ou transformação social. (pp. 30-31)

O autor reforça que o processo educacional sugere que o olhar seja voltado para as ações praticadas pelos indivíduos sociais, as quais são explicadas e clarificadas através das relações com sua finalidade, se caracterizando como instrumentos utilizados para a manutenção de uma situação ou transformação de identidade social, ajudando a constituir, estruturar e moldar a sociedade. A educação de forma simples propriamente dita ocorre de alguma forma e maneira, mesmo sem a institucionalização da escola.

A ideia do ensino sob o enfoque tradicional, embora bastante censurado nos dias atuais, ainda resiste às críticas e percepções mais evoluídas. Nesse rumo, Freire (2007), classifica a forma tradicional como uma maneira onde o professor se preocupa basicamente em transmitir o conhecimento aos alunos

e foca somente na sua incorporação. Dessa maneira, o educador é o sujeito e os estudantes simples objetos, cujo processo, pensando dessa maneira, dificulta basicamente o pleno desenvolvimento de uma forma maior de pensar, com consciência e de maneira crítica.

O mesmo autor, na tentativa de inovação, lança a proposição da prática de uma educação que liberta, gera questionamentos e problematiza o conhecimento, em prol de uma vazão de ideias autônomas e conscientes criticamente, por parte dos estudantes. A concepção é que enquanto o professor se preocupa em educar, também é educado pelos alunos, pois conforme Freire (2007), ninguém consegue se educar sozinho, havendo educação, entre os homens, em comunhão.

O contexto educacional, formal ou não, deveria se voltar para a busca de conhecimentos direcionados para a formação de cidadãos com pensamentos críticos, sem esquecer a valorização das bases do saber já existente conforme as circunstâncias do meio em que vive, classe social, aspectos culturais e etnia.

Sendo a educação escolar um processo dinâmico e mutável, onde sempre há a constante busca pela cultura e ao mesmo tempo uma cultivação dela, sempre há espaço para modificações, replanejamentos e reformulações, com novos pensamentos, ideias, pontos de vistas, análises sem a obrigatoriedade extrema de selecionar, tampouco nominar pessoas como grupos de excluídos, alguém incapaz, ou aqueles que ficaram repetentes e reprovados. Dessa maneira nota-se claramente a necessidade da educação escolar de apoio no que se refere às metodologias e aos ditames teóricos, em busca de uma prática mais dinâmica e humanizada, com a realização do trabalho com a mescla das faces da realidade diária dos estudantes. A educação é uma tarefa social e comunitariamente contextualizada. Para Libâneo (1994, pp.16-17) “A educação é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades”. Desta maneira, depreende-se que a educação é um elemento de extrema importância para que o homem seja integrado e ocorra sua aceitação nos

aglomerados sociais, com o devido nivelamento e respeito dos costumes e valores de seus componentes.

O papel da escola e da Educação Escolar é fundamental para que o processo ensino aprendizagem seja realizado de maneira mais abrangente, inclusive no meio das sociedades quilombolas.

2.5. EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

A educação, de acordo com o prescrito no artigo 205 da Constituição Federal Brasileira de 1988, de 05 de outubro, é fundamentada como um dever que o Estado tem perante a todo cidadão, e como seu direito, ela deverá ser “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Todo brasileiro, independente de idade, sexo, cor ou credo possui amplo e irrestrito direito de acesso a uma educação pública, estruturada e de boa qualidade. Ressalte-se que a realidade e a prática são diferentes, em todos os níveis, principalmente no que diz respeito à educação praticada no âmbito do setor rural.

De acordo com Leite (2002), o ensino sonhado e planejado a ser praticado nas regiões rurais está exposto a dificuldades, enfrentando sérios contratempos, principalmente pelo descaso praticado pelas autoridades, que não buscam por em prática as políticas públicas, embaladas pelas culturas tradicionais elitizadas, bem como sob os preconceitos de feudos e latifúndios, que nutriam a ideia de que a educação não deveria ser praticada no campo, em razão daquele povo não necessitar de tal benefício.

O preconceito vivido pelos quilombolas é uma situação constrangedora, segmentária e espoliante, recoberta de sentimentos que sinalizam segregação, o que dificulta ainda mais uma prática educacional ampla e satisfatória. Embalada por esses problemas seculares, a ONU realizou, em

1968, a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, onde foi categoricamente afirmado, seu artigo 1º, item 4

Não serão consideradas discriminação racial as medidas especiais tomadas com o único objetivo de assegurar o progresso adequado de certos grupos raciais ou étnicos ou de indivíduos que necessitem da proteção que possa ser necessária para proporcionar a tais grupos, ou indivíduos, igual gozo ou exercício de direitos humanos e liberdades fundamentais. (Piovesan & Guimarães, s.d.).

Na referida convenção houve planejamento de etapas que foram implementadas posteriormente, a exemplo de campanhas em todo o mundo, combatendo o racismo, e a favor do fortalecimento dos direitos humanos; idealização e a redação de uma legislação contra qualquer forma de racismo; e a difusão e conscientização de que a educação é base fundamental e de extrema importância para a garantia e respeito dos direitos humanos.

Como consequência, no Brasil foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB) nº 9394/96, de 20 de dezembro, cujo diploma legal foi posteriormente alterado através da Lei Federal nº 10.639/03, de 09 de janeiro, oportunidade em que foi tornada obrigatória a inclusão, no currículo da educação básica, do ensino de História e Culturas Afro-brasileira e Africana, bem como a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais, que além da obrigatoriedade do ensino de história, estabelece a necessidade de orientações sobre práticas inovadoras e novos processos pedagógicos voltados para formação do indivíduo.

Essa obrigatoriedade legal se preocupou em garantir uma educação abrangente que valorizasse as singularidades e limitações, respeitando as particularidades étnicas, culturais, econômicas e políticas, em busca de uma dignidade e cidadania.

Dos meados do século XIX ao final do século XX os quilombos eram referenciados na história e nas salas de aula como se “restringindo a redutos de escravos fugitivos e experiências do período escravista” (MEC/SECAD, 2006). No entanto, os grupos de negros que se reuniam e se organizavam nos

interiores da zona rural, ou também em locais urbanos, não se configuravam somente como elementos que fugiam de uma situação de precariedade e sofrimento, mas como uma busca por um espaço com visão de um futuro melhor, perseguindo a construção de um espaço social e histórico, onde pudesse haver a reprodução de uma maneira de viver própria e decente.

Partindo desse pressuposto é que foram sendo estruturados e realizados os debates sobre o reconhecimento dos direitos outorgados aos quilombolas pela Constituição Federal de 1988, cujas lutas oportunizaram a conquista de vários objetivos perseguidos. Com essas conquistas começaram a surgir necessidades por uma melhor qualificação das lideranças dos movimentos negros, de forma que o relacionamento com as autoridades fosse estreitado e facilitado. Essa qualificação para ser efetivada na prática carecia de um amplo processo de formação educativa, de preferência formal, o que levou os quilombolas começarem a se preocupar e buscar uma discussão relacionada com um amplo processo voltado para a formalidade da escola e a oficialidade da educação.

As reivindicações foram se acentuando impulsionando o governo a discutir, elaborar e sancionar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, de 20 de dezembro, onde ficou definida a educação básica como um degrau da educação escolar, havendo a inserção de educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional, educação indígena, educação no campo e ensino à distância.

As buscas incansáveis por uma educação oficial, regular e de melhor qualidade, direcionavam o governo para um rumo cada vez mais voltado para a organização educacional. Em 1997 ocorreu a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) dando uma nova roupagem e formatação para a realização dos debates de forma ampla e legal, respeitando a diversidade cultural, de forma a inserir a escola como um local especial para a prática da igualdade, voltada para a eliminação de manifestações de racismo e discriminação, devendo pautar a suas ações de forma que se caracterizem como sistemáticas, sejam constantes, obrigatórias e intencionais.

Anteriormente, nos idos dos anos 80, foram realizadas discussões a respeito da democratização do ensino e o papel social da escola embasada nos debates realizados através dos movimentos sociais, onde buscavam demonstrar que a educação mantinha uma relação estreita e direta com o fortalecimento do racismo até então já existentes no seio da sociedade. Tais reuniões, reforçadas com vários outros mecanismos sociais originaram a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, oportunidades em que ensejaram os questionamentos a respeito dos preconceitos fabricados no decorrer da História relacionados com os descendentes de escravos, de maneira depreciativa e excludente, o que culminou com definição de saberes e conhecimentos adequados para a inclusão nos currículos escolares.

Para realizar democraticamente as ações sistemáticas de organização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, foram efetuados seminários a nível nacional e regional, além de audiências públicas nos estados do Maranhão, da Bahia e em Brasília, no decorrer do segundo semestre de 2011, cujos eventos foram baseados essencialmente nos ditames do artigo 41º da Resolução nº 4, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de 13 de julho de 2010.

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Parágrafo único. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, bem como nas demais, deve ser reconhecida e valorizada a diversidade cultural. (Ministério da Educação, 2010)

As exigências relacionadas com a educação quilombola são voltadas para as escolas que existem nas comunidades, de forma que elaborem um projeto pedagógico direcionado e específico, considerando as particularidades e

pormenores, mantendo o devido respeito às diversidades culturais de cada comunidade.

Na construção das Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Quilombola foram eleitos três eixos principais, quais sejam: a proposta curricular, a gestão e a organização da escola e a formação de professores. A forma tradicional de educação corriqueira de forma comunitária e não oficialmente escolar, tendo como tradição a oralidade como maior fonte de conhecimento, pede à escola que se pense como local apropriado para a prática de uma educação que liberte, havendo o inter-relacionamento entre os educadores e os educandos, criando, dessa maneira, uma verdadeira consciência crítica e histórica. Pois “Quanto mais enraizado na minha localidade, tanto mais possibilidades tenho de me espriar, me mundializar. Ninguém se torna local a partir do universal” (Freire, 2015, p. 25).

Nesse diapasão, a educação escolar quilombola deverá focar sobre a necessidade de um maior relacionamento dos conhecimentos, de acordo com o Texto – referência para elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, da Câmara de Educação Básica (2011):

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

O devido diálogo com o currículo é iniciado a partir do momento em que ocorrer a distinção das diferenças, com todas suas particularidades, dificuldades e tensões.

Em 2011 houve início ao intrincado processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, sendo realizadas três audiências públicas, no Maranhão, na Bahia, e no Distrito Federal, cuja metodologia básica foi construída a partir de escutas entre todos os elementos envolvidos, considerando a necessidade de atendimento às inúmeras e diversificadas demandas voltadas para o suprimento das necessidades educacionais nas comunidades afrodescendentes. No Rio Grande do Sul foram realizados o I Encontro Estadual de Educação Escolar Quilombola e o I Encontro Regional de Educação Escolar Quilombola, organizados pela Universidade Federal de Pelotas, reunindo representantes de comunidades quilombolas da região, em busca de uma melhor compreensão a respeito das mais diversas reivindicações daqueles povos relacionadas com a educação formal.

Além dos encontros e das audiências públicas mencionadas, organizadas pelo Conselho Nacional de Educação foram realizadas inúmeras conferências, seminários e reuniões, voltados para as discussões em torno da estruturação das Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, o que culminou com a edição da Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, cujo documento define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola:

Art. 1º Ficam estabelecidas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, na forma desta Resolução. § 1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica: I Organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se: a) da memória coletiva; b) das línguas reminiscentes; c) dos marcos civilizatórios; d) das práticas culturais; e) das tecnologias e formas de produção do trabalho; f) dos acervos e repertórios orais; g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; h) da territorialidade.

Referidas diretrizes têm como objetivos

II - orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando garantir a Educação Escolar Quilombola nas diferentes etapas e modalidades, da Educação Básica, sendo respeitadas as suas especificidades; III - assegurar que as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensinoaprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico; IV - assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos desses territórios considerem o direito de consulta e a participação da comunidade e suas lideranças, conforme o disposto na Convenção 169 da OIT; V - fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na oferta da Educação Escolar Quilombola; VI - zelar pela garantia do direito à Educação Escolar Quilombola às comunidades quilombolas rurais e urbanas, respeitando a história, o território, a memória, a ancestralidade e os conhecimentos tradicionais; VII - subsidiar a abordagem da temática quilombola em todas as etapas da Educação Básica, pública e privada, compreendida como parte integrante da cultura e do patrimônio afro-brasileiro, cujo conhecimento é imprescindível para a compreensão da história, da cultura e da realidade brasileira. (Art. 6º)

Desta forma, vislumbra-se uma melhoria na prestação de serviços educacionais e uma diferenciação no trato dos alunos de comunidades quilombolas, uma vez que, em atendimento às inúmeras demandas, fora incluído no currículo o ensino da Cultura e História da África e Afrodescendentes, além da obrigatoriedade de menções, no curso das aulas, de detalhes históricos e culturais, tendo em vista suprir a ausência deste conteúdo nos documentos legais ao nível Nacional e Estadual.

Verifica-se uma preocupação das Políticas Públicas em inserir no currículo escolar, voltado para a educação quilombola, o contexto das comunidades, pois há a preocupação básica que é o atendimento das necessidades, de acordo com as realidades peculiares, respeito às limitações, diversidades e ramos culturais, com a devida valorização dos conhecimentos e saberes comuns e populares, tendo em conta que a maioria dos conteúdos, até então praticados, eram de origem europeia, sem considerar os laços culturais

africanos, como se fossem conhecimentos que não poderiam se misturar, mantendo-se bem afastados e sem comunicação entre eles. Nesse sentido, Torres Santomé (2001), declara:

No interior das salas de aula é muito raro que o professorado e os alunos e alunas cheguem a refletir e investigar questões relacionadas com a vida e a cultura de etnias e grupos mais próximos e conflitivos [...] Suas crenças, conhecimentos, destrezas e valores são ignorados (p. 170).

Baseado nisso ressalte-se que os currículos escolares podem ser definidos como elementos que foram criados para resistirem, buscando o resgate e a valorização dos traços culturais africanos, que no decorrer do tempo foram relegados aos planos sem a menor importância, de maneira ínfima e negligenciada, de forma que ficaram cada vez menos conhecidos e praticados.

Os currículos podem adquirir uma conotação de elementos que servirão de bases para a construção de movimentos que a cada dia se fortalecem em busca do resgate da história e da valorização dos saberes, conhecimentos e heranças culturais, que no decorrer do tempo foram excluídas e negadas peremptoriamente. Entretanto, o que observamos ainda é muito incipiente em termos de contemplar as raízes destes povos que habitam as Comunidades Quilombolas.

Somam-se a essas dificuldades o fato de que os(as) professores(as) não são capacitados adequadamente e o seu número é insuficiente. Poucas comunidades possuem unidades educacionais com o Ensino Fundamental completo e as que ofertam Ensino Médio, funcionam de forma precária.

Os referidos currículos poderão se caracterizar como divisor de águas quanto à reflexão a respeito da consciência do problema relacionado com as dificuldades vivenciadas relativas à educação quilombola. Uma vez que os direcionamentos didáticos do currículo serão os norteadores dos docentes, os quais serão os responsáveis diretos pela mediação do conhecimento de informações em busca de uma construção sustentável de conhecimento e de construção da autoestima dos estudantes quilombolas, de maneira a atenuar

a discriminação racial, vivenciada diariamente entre eles e no relacionamento com as outras pessoas.

Os problemas não devem ser omitidos, mas trabalhados nas escolas, de maneira ampla e transparente, contribuindo, dessa maneira, para a formação de sujeitos que participem ativamente da sociedade, de maneira consciente e de olhar crítico a respeito de seu valor social.

Ao se planejar o funcionamento das escolas, baseado nos currículos, faz-se necessário a inserção de atividades que valorizem a cultura negra, a exemplo das produções musicais, toadas desenvolvidas e praticadas nas festividades tradicionais; a desenvoltura corporal, demonstrando e representando traços simbólicos culturais, vivenciados ao longo do tempo; bem como a religiosidade de matriz africana, com a veneração de suas deidades.

Nesse contexto, verifica-se que está ocorrendo um determinado avanço, embora ainda muito incipiente, considerando a pouca materialidade a respeito da estruturação básica das comunidades, a carência da distribuição do material didático o que não condiz com as necessidades das comunidades quilombolas, sendo necessário cada vez mais a organização e implementação de ações voltadas para a produção e distribuição desse material, de forma adequada à realidade da comunidade. Conforme Cartilha Educação Quilombola: um direito a ser efetivado:

Pensar em educações quilombolas implica, portanto, entender as relações existentes no dia-a-dia das pessoas, a relação entre homens, mulheres, crianças, adolescentes, jovens e idosos e a relação deles com a terra, com o sagrado, com a cultura e com as diversas formas de organização. (p. 10)

Diante disso, se faz necessário e urgente a implementação das Políticas Públicas concernentes à educação quilombola, de forma que o fator educação seja na prática um processo contínuo focado no desenvolvimento cultural das comunidades de quilombos, de forma progressiva, que, conforme Arruti (2009, p.96), carece planejar e perseguir:

[...] o debate sobre uma possível pauta para o debate acerca de uma educação diferenciada quilombola ainda é incipiente, mas justamente por isso ele constitui um campo de observação privilegiado sobre os atores, redes, razões e categorias que marcam a emergência de demandas específicas por uma educação diferenciada, assim como (de que forma, por que meios e sob que constrangimentos e adequações) tais demandas são incorporadas na definição de uma política pública. (p. 96).

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, ainda estabelece no Capítulo IX, as Principais ações para Educação em Áreas de Remanescentes de Quilombos. Destas, destacam-se as seguintes alíneas:

a) Apoiar a capacitação de gestores(as) locais para o adequado atendimento da educação nas comunidades remanescentes de quilombos, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola; b) Mapear as condições estruturais e práticas pedagógicas das escolas localizadas em comunidades remanescentes de quilombos e sobre o grau de inserção das crianças, jovens e adultos no sistema escolar; c) Garantir direito à educação básica para crianças e adolescentes das com unidades remanescentes de quilombos, assim como as modalidades de EJA; d) Ampliar e melhorar a rede física escolar por meio de construção, ampliação, reforma e equipamento de unidades escolares; e) Promover formação continuada de professores(as) da educação básica que atuam em escolas localizadas em comunidades remanescentes de quilombos, atendendo ao que dispõe o Parecer CNE/CP nº 03/2004 e a Resolução CNE/CP nº 01/2004, considerando o processo histórico das comunidades e seu patrimônio cultural; f) Editar e distribuir materiais didáticos conforme o que dispõe o Parecer CNE/CP nº 03/2004 e a Resolução CNE/CP nº 01/2004, considerando o processo histórico das comunidades e seu patrimônio cultural; g) Produzir materiais didáticos específicos para EJA em comunidades quilombolas; h) Incentivar a relação escola/comunidade no intuito de proporcionar maior interação da população com a educação, fazendo com que o espaço escolar passe a ser fator de integração comunitária; i) Aumentar a oferta de ensino médio das comunidades quilombolas para que possamos possibilitar a formação de gestores e profissionais da educação das próprias comunidades. (pp. 60-61)

Estas ações concorrem para o desenvolvimento da autonomia das escolas, para a qualificação do corpo docente, para a maior interação entre a comunidade e o espaço escolar, e para o redimensionamento das suas ações pedagógicas.

2.6.O QUE TEMOS EM TERMOS DE PESQUISAS SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada.

Os objetivos favorecem compreender como se dá a produção do conhecimento em uma determinada área como, por exemplo, em teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos de periódicos e publicações. Essas análises possibilitam examinar: as ênfases e temas abordados nas pesquisas; os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações; a relação entre o pesquisador e a prática pedagógica; as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores; as contribuições da pesquisa para mudança e inovações da prática pedagógica; a contribuição dos professores/pesquisadores na definição das tendências do campo de formação de professores.

Esses trabalhos não se restringem a identificar a produção, mas analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas. Segundo Soares

e Maciel (2000), num estado da arte é necessário considerar “categorias que identifiquem, em cada texto, e no conjunto deles as facetas sobre as quais o fenômeno vem sendo analisado” (p. 09). Embora recentes, os estudos de “estado da arte” que objetivam a sistematização da produção numa determinada área do conhecimento já se tornaram imprescindíveis para apreender a amplitude do que vem sendo produzido.

Os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominado “estado da arte”, recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram as produções. Por exemplo: para realizar um “estado da arte” sobre “Formação de Professores no Brasil” não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos e publicações em periódicos da área. O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de “estado do conhecimento”.

A Educação Quilombola, por se caracterizar um assunto de suma importância social possui sua base estruturada através de movimentos sociais alimentados pela vontade de melhorar a qualidade de vida através da busca incansável de uma educação cada vez mais focada no desenvolvimento sustentável das comunidades quilombolas. A história dessa busca é recheada de lutas e resistências, mantendo o devido respeito à cultura, ao saber popular e às diversidades, procurando traduzir isso em sinônimo de liberdade e emancipação de pensamentos e vontades. Entretanto, não se poderia deixar de mencionar o sistema formal de educação que tradicionalmente exclui as comunidades formadas por afrodescendentes, em vários níveis e segmentos, não reconhecendo sua base histórica, sua geografia, a forma de produção e sobrevivência, o bom relacionamento com o meio ambiente, nem os fortes traços e aspectos culturais.

Sobre esse assunto, inúmeras são as importantes contribuições através das produções acadêmicas existentes, formadas e permeadas por pequenos textos, monografias, dissertações, teses, revistas e livros. Tais trabalhos

procuram determinar um nível de identificação dos dados e informações que estruturam a construção da teoria e da prática pedagógica, mencionando as restrições, porventura existentes, sobre o campo em que a pesquisa está sendo realizada, bem como os espaços e falhas que deverão ser corrigidas; busca também identificar as pesquisas inovadoras e o apontamento das alternativas com foco na solução dos problemas. A amostra realizada neste trabalho está composta por resumos, artigos, monografias, dissertações e teses. São trabalhos que abordam o tema educação rural, educação no campo e educação quilombola de forma ampla e abrangente.

A dissertação “Juventude no Campo e Quilombola – Educação e Identidade Cultural na Comunidade Quilombola de Itaboca – Inhangapi-PA” – autoria de Ricardo Augusto Gomes Pereira, 2014 – discorreu e analisou sobre como a educação influencia e efeitos causados sobre a identidade cultural dos jovens quilombolas.

O problema foi debatido, baseado nas tensões existentes, envolvendo as comunidades rurais quilombolas, tendo em vista o enfrentamento de várias situações negativas relacionadas com a prática da educação no campo, o que normalmente deixa a desejar no que se refere à qualidade.

O trabalho foi organizado em quatro partes. A primeira é a fundamentação teórica, denominada de “caminhos teóricos: buscas e enfrentamentos”, onde estão registradas as impressões colhidas a respeito da educação no campo e quilombola, bem como a respeito das lutas e discussões em busca de uma emancipação social. A segunda parte trata dos percursos metodológicos para a construção dos meios e instrumentos voltados para a análise do conteúdo das narrativas coletadas através do relacionamento com os sujeitos da comunidade. Na terceira etapa são realizadas as análises das categorias que foram estabelecidas a partir das narrativas dos sujeitos, discutidas à luz das experiências dos autores que contribuíram para a compreensão do universo que envolve a comunidade. E na quarta e última parte são realizadas as considerações finais, onde são dadas as informações a respeito da finalidade

da pesquisa, cujo tema, por se tratar de identidade não se poderá afirmar que se chegou a um fim.

A dissertação “Luta pela terra, luta pela palavra: história de vida e formação de duas educadoras populares do campo”, autoria de Kelly Pereira de Souza, através da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em 2008. O trabalho resultou da vivência da autora com duas outras professoras durante a execução do Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos, nos Assentamentos de Reforma Agrária do Estado de Sergipe, nos anos de 2002 e 2003, cuja pesquisa foi estruturada tomando como base o princípio fundamental que serviu de norte para a realização do curso de formação de professoras e professores do PAJA: conhecer a realidade e a necessidade dos mesmos, promovendo o diálogo entre o conhecimento científico e o conhecimento do senso comum.

O trabalho foi estruturado em três partes. Na primeira parte a autora se refere ao seu encontro com a educação no campo, quando passou a integrar a equipe do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e pelo período em que permaneceu no assentamento, oportunidade em que compreendeu a resistência do homem que sobrevive na zona rural. Na segunda parte são descritas as narrativas das professoras Nilza e Normélia, com as respectivas trajetórias e experiências vivenciadas ao longo da vida de educadoras no espaço campestre.

São relatadas as vivências e as dificuldades existentes na prática da educação formal no contexto rural, emoldurada com a marcante ausência das políticas públicas voltadas para a educação do homem no campo. E na terceira e última parte há o tratamento a respeito da formação das professoras, tanto no Magistério quanto no PRONERA, oportunidade em que foram ouvidas as reflexões sobre as experiências vivenciadas, que geraram inúmeros subsídios, que de acordo com a autora, servirão de base para a formulação de futuros cursos, direcionados para a população rural.

A dissertação “AÊ meu pai quilombo, eu também sou quilombola: O processo de construção identitária em Rio Grande – Maranhão”, autoria de

Daisy Damasceno Araújo, fora apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da Universidade Federal do Maranhão, para obtenção do título de mestre em Ciências Sociais, em 2012, trata de uma análise do processo de construção e reafirmação indentitária, por parte dos moradores do quilombo Rio Grande, situado no município de Bequimão-MA, a partir do momento que se percebem e assumem a identidade de remanescentes das comunidades dos quilombos.

No trabalho é analisada a dinâmica do processo de mobilização e os critérios para a identificação do grupo inserido na luta pelo reconhecimento como afro-descendentes. Foram identificadas e analisadas as estratégias voltadas para a obtenção do reconhecimento junto à Fundação Cultural Palmares, bem como o diálogo mantido com o Decreto Presidencial nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, que serviu de regulamentação dos procedimentos adotados para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do ADCT.

Dissertação “Da escola no quilombo à escola do quilombo: a identidade quilombola na Escola Municipal Etelvina Amália de Siqueira Alves (Amparo de São Francisco-SE, 2011-2012)”, autoria de Ana Cristina do Nascimento – trabalho submetido ao programa de pós-graduação em educação da Universidade Tiradentes como parte dos requisitos necessários para a obtenção do grau de Mestre em Educação – O trabalho seguiu o pensamento e os resultados das pesquisas realizadas por Glória Moura (2008), e de Nilma Lino Gomes (2003), entre diversos autores e teóricos, os quais demonstram que educar para a diversidade não significa somente compreender os outros como diferentes, mas é necessário adquirir e praticar uma postura crítica que respeite as diferenças entre pensamentos, pontos de vistas e convicções privadas e crenças, bem como sobre mitos relacionados aos direitos públicos e universais.

A busca incansável pelo reconhecimento das diferenças e pelos direitos naturais não pode ser praticada de maneira isolada. Ao se respeitar e

considerar as diversidades étnico-culturais e raciais demonstra a grandiosidade do caminho a seguir, com foco na construção do diálogo, buscando a garantia da cidadania para todos, sem, no entanto, esquecer uma instituição significativa e de extrema importância para a vida em sociedade: a escola.

O trabalho focou as ideias dos autores Arruti (2001), Lima (2008), Gomes (2003) e Moura (2008) os quais buscam refletir sobre a necessidade de avançar em prol da construção de práticas pedagógicas que levem em consideração a diversidade étnico-racial e cultural, considerando que a educação deverá ser compreendida como algo amplo que transcenda o seu simples aspecto institucional, devendo ser inserida, compreendida e internalizada no processo de desenvolvimento humano, o que certamente contribuirá para a transposição dos limites burocráticos da escola na tentativa de encontrar um novo significado para as práticas pedagógicas; um melhor relacionamento com o currículo, com o conhecimento e com a comunidade escolar. Verifica-se a necessidade de realizar revisão dos valores atualmente praticados na mediação do inter-relacionamento, principalmente quando se refere àqueles elementos que são parte dos grupos historicamente excluídos da sociedade.

Dissertação “Clóvis Moura e a sociologia da práxis negra” autoria de Fábio Nogueira de Oliveira. O trabalho teve como objetivo principal a compreensão da vida intelectual e política de Clóvis Steiger de Assis Moura (1925-2003), a partir de seus posicionamentos nos relacionamentos sociais em busca do travamento de uma discussão saudável e objetiva, o que certamente proporcionou rica contribuição para a estruturação da Sociologia da Práxis Negra.

A pesquisa foi realizada a partir da origem familiar, perpassando pelo início da frequência escolar de Clóvis Moura em uma escola de Natal-RN, nos idos anos 30; nos anos 40 ocorrem e se intensificam os contatos sociais e o relacionamento com a juventude intelectual da Bahia, sob os embalos do modernismo, ocasionando sua entrada para o comunismo; nos anos 50 e 60

são iniciados os contatos, em São Paulo, com o bojo da imprensa, havendo oportunidades de participar ativamente de grupos culturais, além de se relacionar com a imprensa, através de jornais e revistas, a exemplo do *Fundamentose Brasiliense*, sob a forte influência de inúmeros intelectuais comunistas como Caio Prado Jr., nos anos 50-60; por fim, nos anos 70, a intensificação do relacionamento com a cultura e o movimento negro, o que o levou a buscar amplo conhecimento e intelectualidade sobre o assunto.

No trabalho, o autor define a Sociologia da Práxis Negra como o núcleo do pensamento de Clóvis Moura, a partir do relacionamento dos estudos a respeito da rebelião negra e o viés sociológico da práxis que se estruturava de uma maneira crítica à sociologia acadêmica. De forma geral, a Sociologia da Práxis Negra proporciona um duplo rompimento relacionado com os estudos a respeito do negro no território Brasil: com a escola — culturalista de Nina Rodrigues, Arthur Ramos, Edison Carneiro e Gilberto Freyre (tal ruptura é verificada através do marxismo, ao analisar as lutas de classes escravistas); e a segunda ruptura ocorre na oportunidade em que a ideia de práxis é concebida e posta em primeiro plano, relegando a outras categorias, relacionadas com classe ou estrutura.

A Tese “Aquilombamento no Maranhão: um rio grande de (im) possibilidades”, autoria de Marivania Leonor Souza Furtado, busca analisar a forma como o Estado, através das políticas públicas de de(s)marcação de terra para “comunidades tradicionais”, principalmente as “remanescente de quilombos”, tomando como marco de partida a definição do direito territorial em suas especificidades, tem se preocupado em estabelecer a igualdade e a diferença dos inúmeros componentes e elementos formadores da “nação brasileira” referentes ao processo histórico da delimitação espacial.

No primeiro capítulo são discutidas as questões da Terra e territorialidades tradicionais: a (de)formação do caso brasileiro – e a formação do território brasileiro e as inúmeras consequências e os vários problemas vivenciados em decorrência do principal motivo das inúmeras discussões e lutas, que era e ainda é a apropriação de terras. No segundo capítulo é realizada a análise do

aquilombamento, a partir do advento histórico da Balaiada. Referência também o contexto territorial do Rio Grande, espaço geográfico utilizado para definição e construção do território quilombola em comento.

No terceiro capítulo, ocorre a discussão sobre a transição de uma comunidade própria quilombola em si, para a situação de uma comunidade em “aquilombamento”, caracterizado pela comprovação material de existência da comunidade com definições de territorialidade. No capítulo quarto é trabalhada a construção, sob o foco imaterial, do território quilombola, com destaque para os elementos de etnicidade, a partir das demonstrações folclóricas, culturais e da religiosidade, elementos característicos da formação de um quilombo histórico.

No capítulo cinco, ocorre a análise da produção da territorialidade quilombola, tendo como norte o protagonismo das mulheres para dentro e fora do quilombo.

O sexto capítulo reflete o problema quilombola no tocante ao relacionamento com o Estado-Nação, seus impasses e possibilidades, evidenciando o movimento quilombola como sujeito de ações realizadas com o intuito de pressionar o setor público para a fazer valer os direitos constitucionais.

3. CAPÍTULO II - ESTUDO EMPÍRICO

3.1. PROBLEMA E OBJETIVOS

3.1.1. PROBLEMA E SUA JUSTIFICAÇÃO

São bem conhecidas as dificuldades enfrentadas pelas escolas mantidas pelos governos estaduais e pela esfera federal em conseguirem assegurar o ingresso e a permanência na escola de todos os sujeitos em idade escolar, que são provenientes das comunidades formadas, na sua maioria, por afrodescendentes. A educação formal nestas comunidades está, por isso, muito comprometida, embora haja base legal que enquadre e ampare o sistema escolar. A Constituição Federal brasileira frisa, no artigo 208, que o ensino fundamental deverá ser ofertado de forma gratuita, com asseguramento até para aquelas pessoas que não tiveram a oportunidade de frequentar escolas em idade escolar. Não oferecer regularmente o ensino obrigatório ou fazê-lo de maneira deficiente imputa responsabilidade às autoridades executoras:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; (...) VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. § 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

Outros mecanismos legais que enquadram o problema estão substanciados nas Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola, no Decreto nº 6.040, de 07 de fevereiro de 2007, e na Resolução CNE/CEB 04/2010, artigo 41:

Art. 41. A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Parágrafo único. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, bem com nas demais, deve ser reconhecida e valorizada a diversidade cultural.

A abordagem deste tema resulta de uma motivação pessoal que é estimulada pelo exercício da docência no ensino médio, em escola pública, reforçada pelos ensinamentos obtidos através da graduação em Letras e em Administração Pública, e das Especializações de MBA em Gestão Bancária e em Gestão Pública.

Causa-nos inquietação e muita preocupação a situação da educação formal nas Comunidades Rurais Quilombolas, por entendermos que há necessidade premente de integração desses elementos em meio educativo capaz de promover o desenvolvimento pessoal e social dos jovens; um meio educativo que considere as singularidades destes alunos.

O interesse em abordar este tema prende-se com a necessidade de conhecer mais profundamente a realidade local da escola investigada, depois de escutados os seus principais intervenientes. Considera-se que contribuir para o aporte teórico disponível, em relação a este assunto, e neste estudo em concreto, significa criar luz sobre a qualidade da educação formal que é oferecida à comunidade rural Quilombola de Santo Antônio dos Pretos, do Município de Codó, Estado do Maranhão-Brasil, além aumentar o leque de opções que são tomadas pela escola, em relação ao contributo que dá para o

processo de inclusão social e para a construção da identidade destes jovens, que descendem de povos africanos.

Do interesse em abordar este tema, surgiu-nos a seguinte questão de partida:

- Porque é que as escolas tuteladas pelos governos estaduais e federal não garantem a implementação da educação formal e o acesso a todas as crianças e jovens em idade escolar das comunidades quilombolas?

Desta questão de partida emergiram outras três questões:

- Que papel e que valor a escola atribui à educação formal dos jovens oriundos da Comunidade Quilombola?
- Que valor os alunos da Comunidade Quilombola reconhecem na escola e como é que vivem (n)a escola?
- Que trabalho a escola tem desenvolvido e como o tem feito para procurar garantir a implementação da educação formal e o acesso das crianças e jovens em idade escolar das comunidades quilombolas? O que é que a escola precisa ainda de fazer?

3.1.2. OBJETIVOS

Objetivo geral

Compreender as dificuldades e os desafios que são colocados à escola para captar, integrar e manter inscritos os alunos provenientes da Comunidade Quilombola, que se encontrem em idade escolar.

Objetivos específicos

1. Compreender a percepção dos participantes acerca da importância da educação formal para a Comunidade Quilombola;
2. Perceber se os alunos da Comunidade Quilombola se sentem integrados e com vontade de permanecer no sistema de ensino;
3. Identificar as adaptações curriculares já implementadas e as que precisam ainda de ser colocadas em prática para que a escola responda de uma forma mais eficaz às necessidades de formação dos alunos da Comunidade Quilombola.

3.2. METODOLOGIA

Passaremos a abordar a metodologia utilizada na pesquisa: a natureza da pesquisa, o local do estudo, os participantes, as técnicas de recolha de dados e as técnicas de tratamento de dados.

3.2.1. PESQUISA QUALITATIVA

A pesquisa foi conduzida e realizada sob os pressupostos e orientações do paradigma teórico interpretativo ⁽¹⁾, sendo, por isso, uma abordagem de natureza qualitativa, que tem no campo da investigação, não apenas um espaço que permite a mera recolha de dados, mas também uma fonte de

¹O paradigma interpretativo ou qualitativo tem como bases o naturalismo e os processos qualitativos. A realidade é encarada como múltipla, intangível, divergente e holística. Daí procura-se compreendê-la e interpretá-la (fundamentação da teoria interpretativa e da fenomenologia). No paradigma interpretativo, os valores do investigador exercem influência no processo, tendo em conta que existe dependência derivada do inter-relacionamento entre sujeito e objeto e, como tal, existe risco de subjetividade. Tal paradigma apresenta como objetivo a generalização das hipóteses de trabalho em contexto e tempo dado, por meio da utilização de explicações ideográficas, indutivas, qualitativas e centradas sobre as diferenças. (Coutinho, 2005, citado por Moaes, 2013, p. 61).

onde brotam novas questões, novas pistas a serem investigadas. E dessa forma, o campo de investigação é um espaço que facilita que se realizem estudos em profundidade.

O pesquisador qualitativo não vai ao campo somente para encontrar respostas para suas perguntas, mas também para descobrir questões surpreendentes sob alguns aspectos, por vezes mais pertinentes e mais adequadas do que aquelas encontradas no início. Além disto, o conjunto de técnicas utilizadas como a observação, as entrevistas semiestruturadas, as conversas informais, a leitura das relações sociais vividas na escola, as questões ditas e não ditas, permitem ao pesquisador um contato direto com o espaço investigado com as representações das pessoas da pesquisa.

Na opinião de Ludke e André (1986), para realizar uma pesquisa é preciso promover um confronto entre os dados, as evidências e as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Trata-se de construir um vasto saber. Esse conhecimento é não só fruto da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa do pesquisador, mas também da continuação do que foi elaborado e sistematizado pelos que já trabalharam o assunto anteriormente.

Caracterizamos esta investigação, portanto, como estudo de caso, ancorados nos fundamentos e conceitos de André (2005) e de outros autores como Yin (2001), Denzin e Lincoln (2006). Para André, um ponto comum do debate sobre estudo de caso, é que sempre envolve “uma instância em ação”. Segundo Yin (2001), o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa abrangente que:

(...) investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. Em outras palavras, você poderia utilizar o método de estudo de caso quando deliberadamente quisesse lidar com condições contextuais acreditando que elas poderiam ser altamente pertinentes ao seu fenômeno de estudo. (p. 21).

Yazan (2016) nos oferece uma ampla ideia a respeito do estudo de caso, tomando por base os pensamentos de Yin, Merriam e Stake, oportunidade em que demonstra que o conhecimento gerado a partir de um estudo de caso é diferente do conhecimento derivado em outras pesquisas, porque o conhecimento gerado pelo estudo de caso é mais concreto, encontra eco, vivo, concreto sensorial do abstrato; mais enraizado num contexto; mais voltado para interpretação do leitor. Os leitores trazem à tona suas experiências e compreensões.

A autora supracitada pontua quatro características essenciais num estudo de caso: particularidade, descrição, heurística e indução. Diante das definições elaboradas pela autora, identificamos pertinências com a investigação em pauta com todas as características, mas priorizamos a descrição do objeto em estudo, que incide na interpretação dos dados, da história e cultura das Comunidades Quilombolas. Identificamos também com a característica heurística, por revelar a descoberta de novos significados.

Denzin e Lincoln (2006) consideram a pesquisa qualitativa como sendo uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Desse modo, as interpretações do ambiente e das pessoas dão visibilidade ao mundo e à possibilidade de transformação, significando que os estudiosos fazem interpretações das coisas e dos fenômenos que acontecem, pois estudam os seus cenários naturais.

Macedo (2009) enfatiza que a pesquisa qualitativa visa a compreensão e interpretação do fenômeno social onde o pesquisador busca a compreensão do contexto da investigação, pois nesta perspectiva o inquiridor é compreendido como parte da indagação. Neste sentido é coerente acrescentar que:

A pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e da coleta de uma variedade de matérias empíricas – estudo de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produção culturais; textos observacionais, históricos, interativos e visuais. [...]. Entende-se, contudo, que cada prática garante uma visibilidade diferente do mundo. Logo, geralmente

existe um compromisso no sentido do emprego de mais de uma prática interpretativa em qualquer estudo. (Denzin & Lincoln, 2006, p.54)

Quando tratamos de investigação social carecemos de dois requisitos básicos: que seja científica, pautada pelo rigor e sistematização, além de se adequar ao objeto investigado, num determinado contexto social.

Neste trabalho, adotamos uma abordagem qualitativa no formato de estudo de caso, pois o objeto de investigação está situado na comunidade quilombola de Santo Antonio dos Pretos, no município de Codó – Maranhão - Brasil e seus sujeitos são alunos da Educação Básica remanescente de Comunidades Quilombolas que residem na localidade e em povoados vizinhos.

Considerando as peculiaridades e características dos sujeitos e do campo escolhido para desenvolver a presente pesquisa, verificamos que sua abordagem seria peculiarmente qualitativa, por isso iniciamos um trabalho incessante de busca de dados, informações e conhecimentos sobre origens, perspectivas, aspectos e dimensões de uma pesquisa de cunho qualitativo. Vários autores se referem a esse tipo de pesquisa sob vários ângulos, peculiaridades e situações. Dessa forma, a pesquisa qualitativa é útil e responde a perguntas e questionamentos que envolvem, além dos dados propriamente ditos, o amplo contexto e as significações em que se situam os dados, oportunizando um estreito relacionamento e aproximação do pesquisador, não apenas de algo considerado objeto, mas da ampla contextualização do universo da pesquisa.

Para Bogdan e Biklen (1994), "Ainda que a investigação qualitativa no campo da educação só recentemente tenha sido reconhecida, possui uma longa e rica tradição. As características desta herança auxiliam os investigadores qualitativos em educação a compreender a sua metodologia em contexto histórico" (p. 19).

O pesquisador deverá possuir como norte de seu trabalho o interesse pela compreensão dos fenômenos ocorridos no ambiente de sua realização, por isso deverá realizar uma observação ampla e minuciosa, o que se caracteriza

como ação fundamental no decorrer da pesquisa qualitativa, pois quanto maior for o nível de domínio de detalhes por parte do pesquisador, mais fácil é a compreensão das informações e das experiências vividas pelos sujeitos.

Na condução da investigação científica qualitativa, o processo “reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra” (Bogdan e Biklen, 1994, p.51).

Em uma pesquisa de cunho qualitativo utilizam-se técnicas de interpretação a partir dos dados que foram obtidos, integrados a um determinado contexto e que de alguma maneira são a expressão parcial da realidade de alguém que verbaliza, ficando a outra metade oculta, que caracteriza o conteúdo relacionado com o que não foi expressamente declarado. Essa é a importância de olhar de dentro do terreno investigado, como nos refere (Lapassade, 2005).

Dada a realidade pesquisada, o ambiente, a temática e o objeto envolvido no trabalho, a opção foi pela observação direta e a aplicação de um questionário, considerando que tais ferramentas se complementam, oportunizando mais possibilidade de captação de dados e informações.

Enquanto fizemos observação direta, buscou-se constantemente a criação de vínculos de confiança entre os sujeitos, praticando maior interação com o cotidiano escolar, de forma a realizar uma investigação de maneira simples, descontraída, com foco na compreensão do cenário e história de vida e profissional de todos os envolvidos. Durante este tempo procuramos sempre respeitar as relações sociais mantidas diariamente, realizamos as entrevistas informais (individuais e em grupos), preservando sempre a seriedade, contando com a colaboração de todos os sujeitos, mantendo o devido respeito pelas expressões próprias individuais, bem como procurando valorizar cada informação de maneira peculiar.

O enfoque qualitativo foi evidenciado tendo em vista ser mais amplo e sua visão ter um alcance mais distante sobre os significados dos problemas existentes e o contexto vivenciado, pois através de sua flexibilidade

poderemos chegar à compreensão e interpretação de vários componentes existentes na realidade social e cultural, de forma mais realística, pois todas as contribuições dos participantes possuem papel de fundamental importância em todas as etapas desse processo de pesquisa.

Somando todos esses fatores, nosso olhar foi a partir de dentro da Comunidade Escolar Quilombola Santo Antônio dos Pretos.

3.2.2. LOCAL DE ESTUDO

3.2.2.1. A COMUNIDADE QUILOMBOLA

A Comunidade Quilombola é socialmente desfavorecida e com um índice de analfabetismo demasiado elevado. Nesta Comunidade, assim como em comunidades semelhantes a esta, a taxa de analfabetismo ronda os 24,8%, um valor que se situa bastante acima da taxa nacional, que é de 9,1%, segundo a Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio (PNAD). Ainda acerca da Comunidade, será de referir que é um local simples e sem vias de acesso adequadas, sem infraestrutura, sem saneamento básico, sem posto médico, com a carência dos demais serviços mínimos possíveis que deveriam ser prestados pelo poder público, havendo praticamente somente energia elétrica e um poço profundo, com constantes problemas na bomba de sucção.



Figura 1 - Comunidade quilombola, local do estudo

Na Comunidade há uma forte concentração de afrodescendentes, residindo atualmente em torno de 85 famílias, com mais de 300 habitantes, e que têm um forte relacionamento familiar, criado através dos envolvimento sociais e que define a identidade grupal. Vivem em casas de construção simples e com fortes características peculiares à zona rural. Caracteriza-se como uma Comunidade composta por pessoas simpáticas e afáveis, que realizam atividades diversas para garantirem a sua sobrevivência, como a agricultura tradicional, apesca artesanal e a pecuária de subsistência. Os jovens, em idade escolar, quando voltam à casa após a quinzena de alternância na escola, também trabalham nas lides diárias da roça, plantam e cuidam da terra, buscando auxiliarem no sustento da família.

Em resultado dos maus acessos vicinais, a população enfrenta sérias dificuldades quando pretende comercializar a sua produção em centros mais desenvolvidos.



Figura 2 - Estrada vicinal de acesso - época chuvosa

3.2.2.2. O CENTRO QUILOMBOLA DE FORMAÇÃO

O Centro Quilombola de Formação por Alternância Ana Moreira (CEQFAAM) está localizado na Comunidade Quilombola “Santo Antonio dos Pretos”, no município de Codó, Maranhão, que fica à distância de 45 quilômetros da sede do município.

Este Centro de Formação iniciou a sua atividade em 2010. Até essa altura a população vivia praticamente sem assistência à educação. Alguns estudantes deslocavam-se para outras comunidades distantes em busca de escolas, enquanto outros, em número mínimo, de famílias com condições econômicas menos precária, iam morar para a cidade, em condições difíceis, na esperança de conseguir estudar. Esta saída da comunidade acabava por contribuir, de uma forma considerável, para que os jovens comesçassem a esquecer e a perder os vínculos com as raízes e tradições. Para além disso, esta saída da Comunidade, mesmo que temporária, contribuía, em muito, para o abandono do campo e êxodo rural. Assim, o CEQFAAM se materializa como uma verdadeira oportunidade de acesso à educação para esta Comunidade.



Figura 3 - Escola Centro de Formação por Alternância Ana Moreira - CEQFAAM

Atualmente, o CEQFAAM desenvolve a sua atividade em regime de alternância e oferece à comunidade o ensino médio regular profissionalizante, na área de Técnico em Agropecuária. O Centro tem a preocupação em procurar ofertar um ensino contextualizado e com grande significado para os jovens. Aposta na Pedagogia de Alternância como forma de proporcionar a intensificação do desenvolvimento do meio rural, sem desconsiderar os seus valores tradicionais, históricos e culturais, além de oportunizar uma forma de atrelar as aprendizagens aos traços da terra, mantendo os vínculos e respeitando os valores locais. Há, portanto, a busca pela preparação dos alunos para o mercado de trabalho, e nesse sentido o Centro procura proporcionar estágios que decorrem durante o 2º e o 3º ano do curso.



Figura 4 - Indicativo da modalidade Pedagogia da Alternância

O corpo docente da CEQFAAM é formado por 10 professores, todos graduados, sendo que 2 possuem especialização. As disciplinas são distribuídas de forma a serem supridas todas as classes. As faltas dos professores acontecem raramente e normalmente são supridas e, mesmo em situações de greve, as aulas acabam por ser repostas posteriormente. Embora haja o esforço dos profissionais para cobrir todo a grade curricular, existe a carência de professores em formação específica de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Informática e Metodologia da Pesquisa. Disciplinas essas que são ministradas por professores com outras graduações, mas com conhecimento, aptidão e experiência suficientes para cumprir a programação curricular.

Em parceria com o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), através do PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, os alunos que cursam os últimos períodos dos cursos de Agropecuária e Meio Ambiente, cumprem estágios na escola CEQFAAM, com realização de aulas expositivas e práticas, pois são alunos de graduação em licenciaturas.

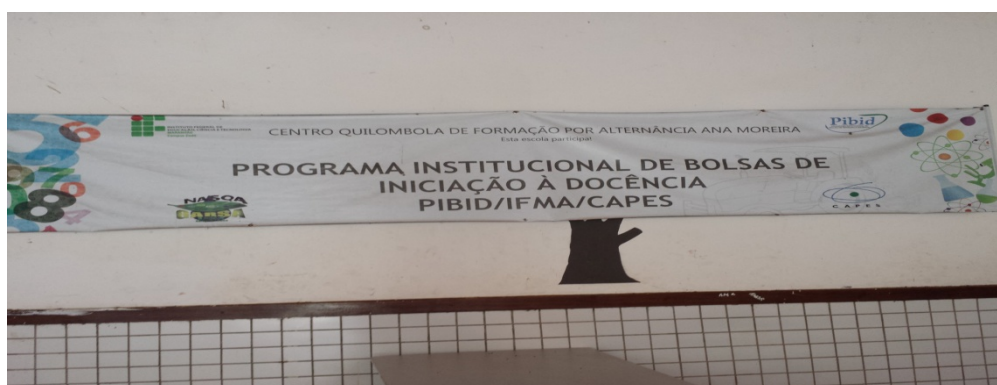


Figura 5 - Placa indicativa PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

A escola é administrada por uma Diretora, um Coordenador Geral e por dois Coordenadores de Campo, que para além das suas funções normais, suprem as poucas ausências dos professores, evitando assim que os alunos fiquem sem aulas.

A opção por oferecer apenas um curso deu-se, principalmente, pelas dificuldades que estavam vivenciando para instalá-la e fazê-la funcionar, pelas amplas limitações e as poucas condições de recursos para a manutenção desta instituição de ensino, e também pelas dificuldades em organizar e manter outros cursos profissionalizantes.

3.2.2.3. O ESPAÇO FÍSICO E AS CONDIÇÕES MATERIAIS

O centro CEQFAAM está instalado em uma área de 15 hectares. Além do prédio da escola, com área construída de 571 m², há espaços para a realização de aulas práticas, instalações das pocilgas, criação de pequenos animais, produção hortifrutigranjeiros, dentre outros. O prédio, embora simples, é de arquitetura moderna e, apesar do pouco tempo de uso necessita de algum investimento, como a instalação de ventiladores, e de algumas intervenções na própria estrutura do edifício e em equipamento móvel e material pedagógico, que podem melhorar das condições de trabalho e de permanência dos alunos durante os períodos de internato. Existem quatro salas de aulas (sendo uma destinada à informática), uma sala da secretaria, uma sala da diretoria, um local para biblioteca, uma sala dos professores e outras estruturas de apoio ao funcionamento do Centro. As salas de aulas são separadas das demais por um amplo corredor, que dá acesso aos espaços não pedagógicos (dormitórios, sala dos equipamentos, cantina e cozinha). Embora exista o local destinado à instalação do laboratório de informática, o mesmo ainda não funciona em decorrência de carência de energia elétrica e

problemas no transformador, que não é suficientemente potente para oportunizar o funcionamento dos computadores. Há espaço reservado para a biblioteca, mas pouco acervo existe; há uma grande carência de livros que possam ser pesquisados e utilizados para a realização dos trabalhos escolares.



Figura 6 - Espaço aulas práticas - Suinocultura

3.2.2.4. OS ALUNOS

O Centro conta atualmente com 98 alunos, que frequentam o único curso em funcionamento: o Curso de Técnico em Agropecuária. Estão distribuídos em quatro turmas, sendo duas turmas de primeiro ano, uma de segundo ano, e uma de terceiro ano. Os alunos estão distribuídos por turmas que funcionam em horário integral, com aulas nos turnos matutino, vespertino e noturno, considerando a prática do sistema de alternância e internato. Além das aulas expositivas em sala de aula, são realizadas as aulas práticas, com diversas atividades no campo, no trato das hortifrutigranjeiros, apicultura, criação de suínos e aves. Nessas aulas, os alunos são estimulados a praticarem as teorias vistas em sala.

Os alunos são oriundos da zona rural, tanto do povoado sede como de outras localidades circunvizinhas, e até da cidade, em minoria, que são aqueles que já haviam saído da comunidade e estão retornando para frequentar a escola. São pessoas simples, de situação econômica, social e financeira difícil, sobrevivendo praticamente das lides da agricultura artesanal de subsistência, sem acesso a maiores oportunidades. Cursaram o ensino fundamental em escolas também da zona rural, vivenciando todas as dificuldades peculiares a esses estabelecimentos de ensino, que são mantidos pelo município, os quais enfrentam as mais variadas situações de míngua, precariedades e carências generalizadas, desde a ausência de professores capacitados, insegurança quanto à disponibilidade de alimentos para a merenda escolar, até aos problemas relacionados com o material escolar, que é de baixa qualidade e de escassa quantidade.

Apesar das dificuldades que são sentidas no dia-a-dia do Centro, nota-se claramente a boa vontade da maioria dos alunos, a determinação e a persistência em aprenderem, assim como a crença que têm na escola, como um espaço que os pode ajudar a transformar as suas vidas sofridas. Não podemos deixar de registrar nesta parte do trabalho, que não é propriamente para apresentar os dados recolhidos, o que ouvimos de uma aluna e que resume o sentimento geral: “Sofro pela distância de meus pais, e por essa situação de problemas na escola. Mas, confio que aqui conseguirei aprender alguma coisa, poderei mudar minha vida e ajudar minha família”. A vontade, a resiliência e força do querer que se encontram dentro destas paredes são os fatores preponderantes para a manutenção da escola.



Figura 7 - Alunos aguardando distribuição do almoço

3.2.3. PARTICIPANTES

Participaram no presente estudo, o diretor escolar, um coordenador geral, dois coordenadores escolares, dez professores e quarenta e oito alunos.

A diretora da Escola é graduada em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão-UEMA, docente da rede estadual de ensino, com vasta experiência em educação, considerando vários anos de professorado. O coordenador geral é graduado em Veterinária pela Universidade Estadual do Maranhão-UEMA, com Especialização em Educação no Campo, e está em funções no Centro desde a sua fundação.

Os coordenadores e os professores, num total de 14 pessoas, são: 9 homens, todos com mais de 10 anos de experiência na docência e 5 mulheres, com experiência profissional entre 3 e 5 anos.

São profissionais da rede pública de ensino, com idades compreendidas entre os 25 e os 55 anos, com dedicação exclusiva à escola, e que vivem a escola. Alguns têm raízes de origens afrobrasileira.

Os 48 alunos que participaram no estudo, distribuíam-se pelos dois gêneros da seguinte forma: 31 do gênero masculino e 17 do gênero feminino.



Figura 8 - O autor interagindo na aula junto aos participantes.

Todos os participantes aceitaram colaborar neste estudo de livre vontade, percebendo antecipadamente os objetivos a que nos propunhamos e o que poderiam desistir a qualquer momento sem que isso tivesse qualquer tipo de implicação para eles. No caso dos alunos, tivemos também a autorização dos respectivos encarregados de educação. Houve, por isso, uma participação consentida de todos.

3.2.4. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

A definição dos meios e instrumentos utilizados para coleta dos dados da investigação são etapas fundamentais deste processo, e precisam de estar diretamente relacionadas com os objetivos enunciados.

Enquanto pesquisadores, preocupamos-nos em compreender como a escola organiza o seu currículo de educação formal, procuramos identificar as adaptações que foram implementadas para que a escola seja realmente

inclusiva e o modo como a escola se organiza para responder aos desafios da comunidade.

Para alcançar este nosso objetivo, a par da realização da leitura de diversas fontes bibliográficas e da análise da legislação vigente, dos planos para a educação quilombola e dos parâmetros curriculares nacionais, que fizemos de uma forma continuada, desenhamos um plano de ação que passava pela observação direta do local a investigar e pela aplicação de um questionário aos participantes no estudo.

Foi, portanto, realizada uma observação direta, sistemática, orientada no sentido de que fosse possível alcançar os propósitos do nosso trabalho.

Durante o período de tempo em que fizemos a observação preocupamos-nos em perceber a forma como os diferentes atores (professores, coordenadores, alunos e diretor) se relacionavam e, por isso, mantivemos conversas frequentes com diferentes pessoas, no sentido de conseguir aprofundar o conhecimento sobre aquela realidade, como aconselham Bodgan e Biklen (1994):

O objetivo do investigador é o de compreender, com bastante detalhe, o que professores, diretores e estudantes pensam e como é que desenvolveram os seus quadros de referência. Esse objetivo implica que o investigador passe, frequentemente, um tempo considerável com os sujeitos no seu ambiente natural, elaborando questões abertas [...] o caráter flexível deste tipo de abordagem permite aos sujeitos responderem de acordo com sua perspectiva pessoal, em vez de terem de se moldar a questões previamente elaboradas. (p. 17)

Para este efeito foram realizadas muitas conversas, houve convivência diária e participação em reuniões. Foi realizada a recolha de informação com um certo detalhe, através de conversas que mantivemos e do que nos foi possível escutar e observar. Estes dados foram registados no Diário de Bordo e foram sendo revisitados e feitas anotações que decorriam de novos momentos de observação.

Na construção do questionário, a aplicar aos participantes no estudo, observaram-se as recomendações de Gil (2002) que considera que a linguagem deve ser simples e direta, clara, concreta e precisa, evitando fugir do assunto. As perguntas devem se referir a uma única ideia de cada vez e possibilitar uma única interpretação:

A elaboração de um questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos. Naturalmente, não existem normas rígidas a respeito da elaboração do questionário. (p.116).

O questionário teve uma primeira versão, que viria a sofrer alterações depois de ter sido testado com alunos e professores que não iriam fazer parte do grupo de respondentes. A partir das dificuldades encontradas no preenchimento do questionário procedeu-se à sua reestruturação, ficando a versão final com sete questões abertas. Com este questionário, procuramos conhecer a opinião dos participantes sobre: a função e importância da educação formal para a comunidade quilombola; a organização curricular e a preocupação com as necessidades formativas destes alunos e os desafios da própria comunidade; as práticas da escola e a ligação das ações pedagógicas à cultura da comunidade quilombola; as adaptações curriculares que precisam de ser implementadas para que a escola se torne numa escola verdadeiramente inclusiva.

A resposta aos questionários, como de resto toda a participação no estudo, foi feita de forma livre e voluntária, como tivemos já oportunidade de referir.

Tendo percebido a dificuldade dos alunos em compreender algumas questões, quando testamos a primeira versão do questionário, achamos prudente fazer uma breve explicação de cada pergunta, para os ajudar a compreender o que estava a ser pedido. Foi-lhe dito que nos interessava conhecer as opiniões pessoais e não opiniões construídas em grupo, pelo que sugerimos não conversarem com os colegas sobre o questionário. Dissemos ainda que na altura da recolha, ficaríamos disponíveis para os ajudar a compreender alguma questão sobre a qual continuassem a ter dúvidas. Desta

forma, procuramos garantir que cada um desse a resposta o mais completa possível, e em função daquilo que estava realmente a ser perguntado.

Após terem sido recolhidos os questionários, sentimos necessidade de voltar a colocar algumas questões aos alunos. Para isso, recorremos a entrevistas em pequenos grupos, cabendo ao pesquisador anotar as respostas, conforme ia captando as mensagens. Em algumas situações, observou-se a existência de dificuldade de expressão oral por parte de diversos alunos, o que é natural, dada a peculiaridade de cada um, suas origens e a base da educação infantil e do ensino fundamental que receberam. Os assuntos e que os alunos mostraram maior dificuldade em compreender as perguntas e que responderam menos foram as relacionadas com o projeto político pedagógico, com a organização e adaptações dos currículos da educação formal e a resposta do Centro aos desafios da comunidade, por serem matérias que são pouco conhecidas pelos alunos. Ao fim de quatro entrevistas percebemos que as respostas dos alunos já não acrescentavam nada ao que havíamos recolhido, pelo que decidimos não continuar a ouvir os restantes alunos que participaram no estudo.

3.2.5. TÉCNICAS DE TRATAMENTO DE DADOS

Ao longo do tempo em que fomos recolhendo os dados resultantes da observação direta, que tomavam a forma de notas de campo e eram registados no diário de bordo, íamos lendo e relendo esses dados. Esse processo de constante análise do que registávamos permitiu-nos ir tomando um conhecimento aprofundado do material obtido. E esse conhecimento viria a ser importante, não apenas durante o tempo em que fizemos a recolha de dados, mas também na fase em que se procedeu, propriamente, ao tratamento dos dados. Esta nossa forma de trabalho encontra sustentação no

que diz André (2005), quando nos fala de que os procedimentos analíticos devem ser iniciados desde cedo.

Desde o início do estudo, no entanto, são usados procedimentos analíticos, quando se procura verificar a pertinência das questões selecionadas frente às características específicas da situação estudada e são tomadas decisões sobre áreas a serem mais exploradas, aspectos que merecem mais atenção e outros que podem ser descartados. Essas escolhas decorrem de um confronto entre os fundamentos do estudo e o que vai sendo “aprendido” no desenrolar da pesquisa, num movimento constante que perdura até o final do relatório. (p. 55).

Terminada a recolha dos dados, o que aconteceu com a aplicação dos questionários e o final da observação direta, passamos à fase de imersão no material e de organização das categorias e subcategorias, a que se refere Maroy (2005). Foi um processo longo, em que fizemos a análise exaustiva das respostas aos questionários, e isso incluiu a comparação das respostas entre os diferentes participantes de um mesmo grupo e, também, entre os grupos de participantes (professores, alunos, coordenadores e diretor). Essa análise foi complementada com a leitura do diário de bordo, nas partes que tinham relação com as respostas obtidas nos questionários. Foi um processo em que se verificou a redução do material, de forma a tornar possível a sua análise e encontrar um sentido para o que foi obtido. Esta nossa forma de trabalhar ancorou-se em Gil (2002).

O processo de análise dos dados envolve diversos procedimentos: codificação das respostas, tabulação dos dados e cálculos estatísticos. Após, ou juntamente com a análise, pode ocorrer também a interpretação dos dados, que consiste, fundamentalmente, em estabelecer a ligação entre os resultados obtidos com outros já conhecidos, quer sejam derivados de teorias, quer sejam de estudos realizados anteriormente. (p. 125).

Posteriormente iniciamos a fase de codificar e comparar, de forma sistematizada, os dados (Maroy, 2005), que não é mais do que a análise de conteúdo, que segundo Roesch (2009), consiste em classificar palavras, frases,

ou até parágrafos em classes de conteúdo, e organizar esse material em categorias e subcategorias, que segundo Bardin (2010) correspondem a rúbricas ou classes que reúnem um grupo de elementos sob um título genérico, que são agrupados de acordo com as características comuns a esses mesmos elementos. No caso do nosso estudo, para a codificação das respostas aos questionários e os dados registrados no diário de bordo utilizamos o quadro de categorias e subcategorias criado à priori, que se apresenta a seguir:

Tabela 2 - Tabela de categorias e subcategorias

Categorias e subcategorias		Descrição
Educação formal		A importância da educação formal para a Comunidade Quilombola.
Projeto Político Pedagógico	Participação	Conhecimento e participação dos jovens e da Comunidade na construção do PPP.
	Implementação e avaliação	Forma como é implementado e avaliado o PPP.
Atuação pedagógica	Inclusão	Atuação pedagógica com vista à inclusão dos alunos.
	Articulação	Articulação com a cultura da Comunidade Quilombola.
Organização do currículo		Preocupação com as peculiaridades da Comunidade Quilombola.
Organização da escola	Respostas	Respostas aos desafios da Comunidade - como são percebidas as respostas da Escola.
	Melhoria	Análise das respostas da Escola e sugestões para o processo de melhoria.

3.2.6. CONFIABILIDADE E VALIDADE

Conforme o Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa (Michaelis – 2017), validade é “a propriedade daquilo que é válido e que pode surtir os resultados

dele esperados” e confiabilidade é a “qualidade daquele ou daquilo que é confiável”.

No que se refere à validade, em pesquisa científica, o termo não é visto com muita simplicidade, atraindo maior grau de dificuldade de compreensão, com o envolvimento de vários elementos avaliados sob inúmeros pontos de vista. Em pesquisas qualitativas, a validade se preocupa em demonstrar que uma pesquisa foi bem realizada, merecedora de confiança e que poderá ser divulgada para o público de forma a proporcionar informações e conhecimentos.

A validade se relaciona diretamente com a possibilidade das informações e conclusões do trabalho realizado serem utilizadas e transpostas para outras situações e contextos, enquanto a confiabilidade diz respeito à sustentação lógica, à plausibilidade, à racionalidade, e à coerência dos dados e informações apresentadas.

De acordo com Martins (2004), a mais forte crítica direcionada à pesquisa qualitativa é que não existe muita representatividade, com fortes características subjetivas principalmente pelas afinidades entre os sujeitos pesquisados e o pesquisador. Outra crítica é sobre os aspectos narrativos e descritivos, e às vezes não muito explicativos.

(...) um primeiro aspecto abordado pela crítica à metodologia qualitativa diz respeito à questão da representatividade. Como essa metodologia trabalha sempre com unidades sociais, ela privilegia os estudos de caso — entendendo-se como caso, o indivíduo, a comunidade, o grupo, a instituição. (...). De uma maneira geral, as críticas acentuam o caráter descritivo e narrativo, além de ilustrativo que a maioria dos trabalhos apresenta, especialmente quando utilizam o método da história de vida. (pp. 293-294).

Entretanto o foco está voltado para a descrição, para a análise e para a compreensão, e nesse contexto a validade seria relacionada diretamente com a coerência da pesquisa.

Conforme Vieira e Zouain (2004), três indagações poderão contribuir consideravelmente para determinar o valor da pesquisa qualitativa: 1. Os

resultados estimulam a elaboração de novas hipóteses de trabalho? 2. Que nível de conhecimento útil é oferecido? Pode variar desde aumento de conhecimento até recomendações de ações específicas. 3. Os resultados ajudam a resolver problemas locais? (p. 25)

Nossa preocupação em garantir a a confiabilidade e validade deste estudo foi focada desde o início do relacionamento direto com o campo de pesquisa, ao longo do tempo que mantivemos contatos diretos com os moradores da comunidade, com os alunos e com os professores, oportunidades em que assistimos às aulas, participamos das reuniões da escola, além da participação direta de conversas formais e informais. Esse relacionamento resultou em uma ampla coleta de dados conseguidos através de observações diretas, as quais foram transformadas em notas de campo que foram registradas no Diário de Bordo.

O estabelecimento dessa relação e a convivência permitiu a percepção de como era a convivência e o relacionamento entre as pessoas que fazem e vivem a escola, os professores, os alunos e os pais. Verificou-se também como a organização das aulas eram feitas e como a condução e gestão na sala de aula era realizada. A convivência e o relacionamento permitiram também identificar e entender os aspectos e as manifestações culturais. Nossa convivência com a comunidade, vivendo o e no campo e no locus da pesquisa foi essencial para a coleta de dados confiáveis e válidos para o presente trabalho. Aqui, tivemos o cuidado de não fazer gravações áudio, no sentido de respeitar os hábitos e costumes da comunidade. Foi considerada a estranheza e a desconfiança constantes que existem em relação às pessoas urbanas, principalmente em relação à sua origem de quilombolas e aos ranços de racismo ainda fortemente lembrados por esta Comunidade.

A situação do pesquisador ser docente em escola urbana favoreceu o relacionamento com o grupo de professores, alunos e demais profissionais da educação, ocasionando o nascimento de uma confiança recíproca, o que facilitou consideravelmente a coleta de dados e informações, em conversas informais, além das respostas às indagações realizadas através dos

questionários, sendo posteriormente realizada triangulação dos dados coletados. A transcrição foi revestida de cuidados extremos de forma a produzir um material rico em informações, de forma clara, com detalhes esclarecedores, visando a oportunização de futuras e possíveis utilizações por parte de outros pesquisadores desse material em trabalhos relacionados com o assunto.

Durante o tempo de realização deste trabalho, nas várias etapas vivenciadas, nos preocupamos e dedicamos muita atenção e cuidados especiais à coleta dos dados e à análise realizada. Em várias situações o pesquisador buscou de maneira crítica encontrar contradições, divergências, explicações e relacionamentos para o que ia descortinando.

4. CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1. O PPP, A COMUNIDADE QUILOMBOLA E A EDUCAÇÃO FORMAL

A propósito da importância da educação formal escolar para a comunidade quilombola, e em particular para os jovens, vários participantes responderam que ela é muito importante por proporcionar o distanciamento da ignorância. Outros disseram que promove a integração do aluno ao mercado de trabalho. Alguns declararam que a educação formal se dá de maneira inclusiva, dando oportunidade de desenvolvimento profissional e pessoal ao estudante, proporcionando-lhe auxílio no amadurecimento e estruturação de um pensamento crítico. Houve também opinião de que esse tipo de educação serve para fortalecer o ser humano na defesa de seus direitos, em busca de uma vida digna e de melhor qualidade, e no desenvolvimento de competências pessoais que permitam aos jovens produzir e gerir o seu próprio sustento, de maneira livre e independente. Basicamente, as respostas giraram em torno da opinião de que o povo sem educação vive uma escravidão dissimulada e indireta.

Através das respostas pôde-se inferir que a educação formal é a base para um bom desempenho do indivíduo na sociedade, geradora de autoconfiança, o que converge para um desempenho satisfatório de funções que busquem elevar o nível de melhoria social.

No geral, as respostas obtidas demonstraram basicamente que a função da educação formal é educar, formar, preparar, qualificar, fortalecer o aluno através dos conhecimentos, visando melhorar a aptidão para enfrentar as adversidades naturais e melhorar a qualidade de vida. Foi percebido também,

através das respostas que a educação na comunidade, produzida através da escola, é importante para modificar a situação de carência generalizada e da pobreza existentes no local.

Observou-se que a prática da educação na comunidade é de extrema importância para aguçar a percepção dos alunos sobre a realidade vivida, em relação aos problemas e as dificuldades diárias, tornando-os mais capazes de enfrentarem os problemas que surgem no dia a dia. A este propósito, resgatamos o trabalho desenvolvido por Cantanhede Filho em 1997, intitulado Santo Antônio dos Pretos e seu território, onde são mencionados os problemas sentidos há bastante tempo pela comunidade, que se referem a limitações e dificuldades em relação à educação, saúde e à propriedade. Neste estudo são mencionados dados do Relatório da Sociedade Maranhense de Direitos Humanos (SMDH), de 1997. Outra menção sobre esta mesma comunidade foi feita pelo autor acima referido, em parceria com outros pesquisadores, em sua obra *Incra e os desafios para regularização dos territórios quilombolas: algumas experiências*, onde citam “Em Santo Antônio dos Pretos, município de Codó, a história é uma história de resistência também reiniciada na década de 1930, buscando inclusive os meios legais e enfrentando também o poder local” (Cantanhede, 2006, p. 19).

As obras a que acabamos de nos referir dão o testemunho que a comunidade estudada tem merecido atenção especial das autoridades há bastante tempo em virtude dos problemas que vivem seus moradores, principalmente no que respeita às dificuldades que têm vindo a enfrentar em busca de uma melhoria constante de qualidade de vida e maior inserção nos moldes sociais. E a implantação da escola é, também, testemunho dessa mesma preocupação. Trata-se de uma escola que está já a dar os seus frutos. A este propósito o Coordenador Escolar disse-nos que a Escola já formou alunos que se encontram inseridos no mercado de trabalho:

Antes da implantação da escola, haviana região por volta de noventa jovens em idade escolar, sem perspectivas de conclusão de ensino médio, raramente podendo sair para buscar educação na sede do município, devido à parca

situação financeira. Com o funcionamento da escola essa situação mudou consideravelmente, pois quinze estudantes, que já concluíram o ensino médio, estão no mercado de trabalho. (Coordenadora Escolar).

Em busca de mais informação sobre a importância da escola na comunidade, falamos com presidente da associação local, um dos mais tradicionais moradores do quilombo, o qual realçou a importância da escola, sem deixar, no entanto, de falar das aprendizagens práticas que continuam a ser feitas na Comunidade:

Esta escola é muito importante para os “meninos”, pois ajuda a melhorar os seus conhecimentos, embora na comunidade continue a serem dadas informações sobre o que aprendemos durante a vida, principalmente sobre produzir alimentos, sobre as questões da sobrevivência e como se comportar junto as outras pessoas, na sociedade." (Presidente da associação local)

Um dos líderes da região, residente na comunidade quilombola Centro do Expedito, disse-nos que tem havido uma certa tendência para se perderem as raízes e que para isso contribuirá, ou pelo menos não ajudará a travar esse distanciamento, a não aplicação da Lei que prevê a inclusão da História de África no currículo. Este líder disse, ainda, que muito raramente se vê jovens quilombolas envolvidos nas questões culturais da Comunidade: "As nossas raízes foram se perdendo, mas essa nova lei diz que deverá ser inserida nas disciplinas a importância e valorização da história da África. Mas, infelizmente isso quase não ocorre. É raro ver jovens quilombolas envolvidos na questão cultural, na questão da sua identidade." (Líder comunitário).

Aproveitando a declaração do morador da comunidade, indagamos para alguns alunos sobre a questão da identidade comunitária. Eles disseram-nos, com opinião similar, que "antes da existência da escola não havia muito estímulo e oportunidades de aprendizagem e não eram realizadas muitas atividades que tratassem das questões culturais e de identidade. A identidade que conheciam era apenas um documento, a carteira propriamente dita." (Declaração dos alunos). A este propósito, um dos professores informou que, “quando começaram as aulas, havia muita desconfiança e insegurança dos

alunos ao tentar se falar sobre a origem e identidade quilombola”. Na realidade, pareciam desconhecer que, como referem Font e Rufi (2006): “[...] o lugar de origem imprime identidade ao indivíduo e ao grupo. Então, supondo que ele mude de lugar e que, portanto, desenvolva a sua vida cotidiana em outro lugar, este também imbuirá nele identidade em maior ou menor medida e em função de muitas e diversas circunstâncias [...]” (p. 39).

Ainda sobre identidade, indagamos um professor não negro sobre o relacionamento com os alunos e se ele sentia à vontade para discutir a respeito da origem e identidade racial e o entrelaçamento cultural, ele assumiu que sim, que tem o cuidado de falar sobre a origem dos Quilombos e do papel que têm tido na Sociedade Brasileira, e de que devem valorizar as suas raízes e a sua comunidade.

Busco sempre fazer uma contextualização da origem dos quilombos, demonstrando para os estudantes a sua importância na construção do Brasil, e que eles devem sempre se sentir importantes no processo social, em todos os sentidos, evitando pensamentos negativos e depreciativos. Ser quilombola é possuir conhecimento diferenciado, o que contribui fortemente para a formação básica da sociedade brasileira (Professor).

Esse ponto de vista do professor a respeito da busca constante de inserir assuntos relacionados com a origem, identidade, cultura e importância do papel dos quilombolas para a sociedade brasileira, nos remete ao que Castilho e Carvalho (2015) mencionaram sobre a função da escola nas comunidades quilombolas; um papel dirigido para o desenvolvimento integral dos jovens, que corresponda às expectativas da comunidade Quilombola.

[...] para que a escola cumpra o seu papel na construção e partilha de conhecimentos e possa corresponder às expectativas das comunidades quilombolas, é necessário que ela, de um lado, reafirma, em sua prática, os valores histórico-culturais e identitários dos estudantes, a partir do lugar que ocupam, para assim, construir com eles um ensino-aprendizagem democrático, inclusivo, antirracista e emancipatório, que os prepare para

participar, igualmente, na sociedade e, de outro lado, possam promover transformações na sua própria comunidade. (pp. 354-355).

O ponto de vista destes autores mostra bem a importância que a educação formal tem para a comunidade, cujas bases servem para preparar o estudante com vista a encarar os problemas da vida e superar os obstáculos que porventura surgirem. Neste processo é muito importante e necessária a articulação entre os ensinamentos formais e os saberes tradicionais, com o devido respeito à cultura e às tradições locais, de maneira que o ensino formal não seja visto como um simples instrumento dos serviços públicos que devem ser ofertados à comunidade, como simples obrigação governamental.

Perguntas diversas relacionadas com o assunto foram dirigidas a alguns moradores da comunidade, de origem quilombola, que inicialmente demonstraram simuladamente pouco interesse pelo assunto, embora não se preocupassem muito em esconder a curiosidade sobre a conversa. Um deles, mais esclarecido, respondeu de maneira abrangente, embora semelhante aos demais:

A juventude que faz parte da escola está conseguindo ter uma visão de um mundo melhor do que viveram seus pais e avós. Conseguem acessar mais informações e compreendem melhor sobre a importância da preservação do meio ambiente, com a absorção de conhecimentos. Aprendem que o homem do campo pode lutar para garantir os seus direitos, que estão inclusive na Constituição, sem se deixarem abater pela questão racial. (Morador).

A partir da conversa que fomos tendo, durante o período de observação, com diversos participantes, ficou claro que consideram que a educação praticada pela escola é inclusiva; ela envolve todos os membros da comunidade, sem diferença de raça ou cor e não exclui, além de respeitar as diferenças.

Observou-se, de maneira clara, através das pessoas com quem conversamos, que apesar das dificuldades vivenciadas pela escola, desde a

sua criação, ela é a melhor ferramenta para juntar o povo, o especial caminho para conduzir a um universo de honra, emoldurado de confiança e credibilidade. Está conseguindo formar seus alunos e incluí-los no seio de uma sociedade, fortalecendo-a, na tentativa de diluir os efeitos da exclusão, do abandono, da execração. E que além dos alunos, todas as pessoas relacionadas com eles, direta ou indiretamente vão gradativamente se sentindo incluídas, considerando a mudança paulatina da dolorosa situação de sofrimento.

Em diversas conversas, observamos que os alunos, os coordenadores e os professores consideram a educação inclusiva, por manter o devido respeito às identidades, além da boa convivência com as diversidades e diferenças, o que é inerente a todo ser humano.

Entretanto, observou-se também, reforçado pelas informações de alguns que essa inclusão ainda carece melhorar bastante. O pensamento foi sintetizado pelo Zé Maria, um dos moradores, que assumiu que "[...] mesmo que alguns alunos já estejam em situações diferentes e com melhores condições de vida, participando ativamente do mercado de trabalho, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida de seus familiares, esse número ainda é muito pequeno para a necessidade que se abate sobre os membros da comunidade." (Morador).

Baseado nas declarações dos moradores, estudantes e educadores, depreendemos que a escola busca acolher, e incluir, todos os alunos que a procuram, havendo a abertura para aceitação daqueles que residem em comunidades vizinhas, e até na sede da cidade, de forma a abranger o maior número de pessoas que queiram estudar, conforme a capacidade escolar.

De acordo com informações da coordenação, são realizadas divulgações das épocas das seleções de novos alunos, além de reuniões em várias localidades rurais. Existe também a preocupação dos administradores escolares em intermediarem contatos com órgãos expedidores, no sentido de viabilizar a documentação pessoal dos alunos, evitando, dessa maneira, complicações futuras a respeito dos procedimentos formais.

O esforço da escola, no que tange à inclusão, fica bem evidente quando olhamos para o número de alunos que já concluíram o ensino médio. Desde a sua fundação, e ao longo de três anos (2013, 2014 e 2015) a escola conseguiu formar sessenta alunos

Tabela 3 - Alunos formados pela escola CEQFAAM.

Ano	Nº de alunos formados
2013	15
2014	20
2015	25

Acerca de uma pergunta colocada sobre o Projeto Político Pedagógico, e mais concretamente, se contempla as necessidades dos alunos desta comunidade, verificamos que foram vários os jovens que demonstraram alguma dificuldade na compreensão do quesito, sendo necessários alguns esclarecimentos adicionais por parte do pesquisador, para melhorar a compreensão do que havia sido perguntado. Acabamos por encontrar muita semelhança nas respostas, e mesmo, até, alguma repetição. Do que nos foi dito percebemos claramente que o projeto atende parcialmente, por estar em elaboração, mas estão sendo trabalhadas bastantes adequações principalmente no campo pedagógico, em relação aos materiais didáticos, organização da biblioteca e laboratório de informática.

Isto nos induziu a pensar que, para que a construção da identidade da escola quilombola e que seu significado seja sentido pelos alunos e sociedade, torna-se importante que o Projeto Político Pedagógico contemple em seu bojo as ocupações e os saberes do campo como pilares básicos que norteiam o direcionamento, pois são repassados de gerações para gerações, de maneira duradoura, ficando a cargo da atual geração observar que os valores

éticos, sociais, culturais e morais, sejam devidamente inseridos na proposta escolar, na forma do artigo 4º da Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002:

Art. 4º O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável.

Os ensinamentos acima nos demonstraram que a abordagem dos conhecimentos, a prática do ensino e aprendizagem, as multifaces da cultura, os saberes tradicionais e as ocupações da comunidade e na comunidade devem ser incorporados com as várias vertentes históricas e as manifestações culturais da localidade, sem esquecer os conhecimentos oficiais determinados pelo Ministério da Educação.

O coordenador da escola enfatizou sobre a importância da menção do sistema de alternância da escola, na construção do PPP, onde os alunos permanecem no espaço escolar por quinze dias, e outra quinzena eles ficam na comunidade, colocando em prática as aprendizagens que realizam na escola. "...em casa e em suas comunidades, desenvolvendo as atividades teóricas que os professores prescreveram e buscando desenvolver a parte prática, transferindo algum conhecimento para vizinhos e amigos."

Esse ponto de vista nos arremeteu ao amparo à prática da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), exarada no parecer CNE/CEB nº 1, de 02 de fevereiro de 2006, que versa sobre o período letivo para aplicação dessa pedagogia, vez que esse molde flexível se caracteriza de suma importância para a garantia de que pessoas do campo possam frequentar regularmente a escola, levando em conta a época da prática das lavouras tradicionais que requer a presença de jovens no auxílio das atividades do plantio e da colheita, principalmente. O sistema de alternância é um valioso canal de comunicação entre o que é discutido

literalmente no espaço escolar, as aprendizagens concretizadas, e o que é levado a efeito nas comunidades onde residem.

De acordo com alguns professores e com a Diretora, considerando as semelhanças entre os seus pontos de vistas, e suas respostas, outro fator relevante a ser considerando nas adequações do PPP é a necessidade de maior envolvimento e comprometimento da comunidade para com a escola e seus problemas, considerando que se observa um certo distanciamento. Esse envolvimento, conforme Gohn (2001) é fundamental pelo fato da importância da participação ativa da comunidade junto à escola, sendo sujeito decisivo no planejamento das diversas atividades correlatas: “[...] a participação dos cidadãos provê informações e diagnósticos sobre os problemas públicos, geram conhecimentos e subsídios à elaboração de estratégias de resolução dos problemas e conflitos envolvidos” (p. 20),

Conforme esses docentes e as ponderações de alguns alunos, as práticas no campo deveriam ser mais constantes, tendo em vista ser de suma importância para a fixação dos assuntos abordados em sala de aula.

Mencionadas práticas são importantes para a fixação dos ensinamentos exercitados em sala de aula e que os alunos assimilem melhor as teorias discutidas pelos professores. Esses procedimentos são objetos da Resolução Nº 8, de 20 de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, em seus artigos 18 e 19:

Art. 18 O Ensino Médio é um direito social e dever do Estado na sua oferta pública e gratuita a todos, nos termos da Resolução CNE/CEB nº 2/2012.

Art. 19 As unidades escolares que ministram esta etapa da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola devem estruturar seus projetos político-pedagógicos considerando as finalidades previstas na Lei nº 9.394/96, visando: [...] IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática.

Alguns alunos, em comentários de teores similares, demonstraram certo grau de insatisfação, sugerindo que a gestão da escola e os professoresdessem

mais importância a eles e que envolvessem mais os estudantes, principalmente aqueles com melhores desempenhos, solicitando suas opiniões sobre problemas vivenciados, que dissessem respeito ao Projeto Político Pedagógico.

A tônica das respostas foi que o Projeto Político Pedagógico (PPP), embora contemple parcialmente as necessidades dos alunos, carece melhorias e adequações. De acordo com o coordenador, “há muito ainda a ser realizado, principalmente por ser uma escola nova e tudo em construção, inclusive o PPP.” Conforme a Diretora, “carecem de avaliações constantes e esforços conjuntos visando correções nas deficiências em relação à carência de materiais didáticos, laboratório de informática, e infraestrutura das instalações prediais.”

Um grupo de estudantes sugeriu a inclusão de mais disciplinas e atividades que facilitassem o aprendizado sobre a história da África e origem dos quilombolas; e que o PPP, por sua importância para a escola, deveria ser mais divulgado e discutido com os alunos, para que eles tivessem amplo conhecimento e compreensão sobre o assunto.

Essas sugestões são procedentes tendo em vista que a inclusão de disciplinas e atividades voltadas para a compreensão da descendência africana, origens dos quilombos e costumes tradicionais são muito importantes e caracterizam fortes elementos que contribuirão consideravelmente para a formação da educação básica dos estudantes. Quanto ao PPP, sob nosso ponto de vista, deveria ser mais debatido com a participação de todos, de maneira abrangente e democrática, coadunando, dessa forma, com os princípios de Gadotti (2000), onde nos orienta que “a autonomia e a gestão democrática da escola fazem parte da própria natureza do ato pedagógico. A gestão democrática da escola, é, portanto, uma exigência do seu Projeto Político-Pedagógico”. (p. 36)

Ainda sobre o assunto, posteriormente, em diálogo com três professores e cinco alunos, eles declararam, de forma quase homogênea, considerando praticamente o mesmo posicionamento de seus pontos de vistas que o PPP é

uma ferramenta essencial para o planejamento, direcionamento, condução e aplicação das atividades escolares, cujo instrumento guia os rumos dos ensinamentos a serem produzidos no ambiente escolar. Isso nos norteia a buscar novamente a lição de Gaddoti (2000), onde diz que:

O aluno aprende apenas quando se torna sujeito de sua aprendizagem. E, para ele se tornar sujeito de sua aprendizagem, precisa participar das decisões que dizem respeito ao projeto da escola que faz parte também do projeto de sua vida. Passa-se muito tempo na escola para serem apenas clientes dela. Não há educação e aprendizagem sem sujeito da educação e da aprendizagem. A participação pertence à própria natureza do ato pedagógico. (p. 36)

A partir dessas ponderações, observamos que a maioria dos que participaram da pesquisa acredita que o planejamento e a organização escolar são fundamentais na contribuição para a melhoria do estímulo dos estudantes a buscarem absorver e aprender os ensinamentos. Esse estímulo, segundo eles, poderá acontecer ou ser fortalecido com a valorização de seus pontos de vistas, aproveitando suas ideias na construção do aprendizado.

Isso nos arremeteu aos ensinamentos de Piaget, citado por Becker (2012) onde diz que “as estruturas não estão pré-formadas dentro do sujeito, mas constroem-se à medida das necessidades e das situações” (p. 137).

A Diretora demonstrou certo grau de resignação, mas também de insatisfação, enfatizando que o Projeto Político Pedagógico “é ferramenta essencial para que a escola seja bem conduzida, mas infelizmente, existem muitas carências de material escolar, de equipamentos de informática e de material de pesquisa, o que dificulta sobremaneira a realização do trabalho.”

Baseado nessas declarações da Diretora, inferimos que o Projeto Político Pedagógico (PPP) busca observar a escola de forma geral na sua dimensão estratégica, e não somente no tocante aos direcionamentos pedagógicos. Por isso buscamos mais embasamento e compreensão nessa lição de Veiga (2008), onde diz que “a construção do projeto político-pedagógico é um instrumento de luta, é uma forma de contrapor-se à fragmentação do

trabalho pedagógico e sua rotinização, à dependência e aos efeitos do poder autoritário e centralizador dos órgãos da administração central” (p.22).

Nossa percepção com as experiências vividas no campo da educação é que o PPP é uma ferramenta de cunho gerencial, servindo para auxiliar o corpo diretivo da escola na definição das prioridades, na proposição de metas educacionais e de outros segmentos administrativos, e nas decisões sobre o que realizar efetivamente para atingir as metas em relação à aprendizagem, bem como auferir os resultados alcançados, realizando novas avaliações e replanejamentos de forma a alcançar respostas satisfatórias para as indagações: O quê? Para quê? Quando? Como? Com o quê? Porquê? e Para quem?

Dessa forma, buscamos mais apoio para a defesa de nosso ponto de vista, na lição de Reis (2000), que nos recorda que o PPP se alicerça nos propósitos pedagógicos que temos para os nossos alunos.

A necessidade de um projeto político pedagógico na escola antecede a qualquer decisão política ou exigência legal, já que enquanto educadores e enquanto membros da instituição escola, devemos ter claro a que horizonte pretendemos chegar com os nossos alunos, com a comunidade e com a sociedade, caso contrário não estaremos exercendo o nosso papel de educador, mas simplesmente de "aventureiro", que não sabe onde quer chegar. (p.01).

Dessa forma, resumindo o assunto, o coordenador da escola declarou "que o Projeto Político Pedagógico da CEQFAAM visa contemplar as necessidades dos alunos, considerando suas particularidades e diversidades, respeitando os saberes locais e os aspectos culturais da comunidade."

Nesse mesmo vetor, a diretora concluiu que a escola tem o cuidado de recorrer ao conhecimento prévio dos alunos, um conhecimento construído no dia a dia na Comunidade, para a partir daí reconstruir o conhecimento e promover o desenvolvimento dos jovens.

A preocupação da escola é realizar a intercessão entre os saberes populares com os ensinamentos formais, aproveitando a sabedoria existente, moldando-

a, com a utilização dos dados científicos, de maneira a construir um caminho educativo que leve os alunos ao crescimento e ao progresso, de forma que o PPP seja o documento mediador entre o currículo e as realidades da comunidade (Diretora).

As declarações dos pontos de vistas do coordenador e da diretora, acima citados, foram ao encontro da afirmação de Veiga (2008), que sai em defesa do Projeto Político-Pedagógico.

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade (p. 13).

Portanto, nossa percepção é que o projeto político-pedagógico se relaciona diretamente com a organização da escola por inteiro, e de forma específica com as lides da sala de aula, embora resguardando as peculiaridades do espaço escolar global, buscando firmar a escola como espaço de debates e reflexões coletivas em prol da melhoria da vida da comunidade.

4.2. ACERCA DA ATUAÇÃO PEDAGÓGICA E DA ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO

A respeito das ações pedagógicas de educação formal e a organização do currículo, de maneira a haver uma adequação à cultura da comunidade quilombola, dez sujeitos da pesquisa opinaram, de forma análoga, que já existe algum tipo de ação através da inserção de informações em sala de aula, assim como com realização de alguns fóruns e seminários, sobre as tradições culturais mantidas e vivenciadas pela comunidade.

Quinze alunos responderam sobre o assunto, cujas respostas dada a semelhança, sintetizamos que outra forma de articulação é a realização de eventos culturais relacionados com os hábitos e costumes tradicionais, que mantém viva a chama da originalidade quilombola, a exemplo de festejos e manifestações religiosas.

Dessa maneira, com o intuito de clarear o assunto, recorremos a Gomes, citado por Munanga (2004), cuja autora em seu artigo sobre educação e relações raciais, destaca que:

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/ realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar. Dessa maneira, poderemos construir coletivamente novas formas de convivência e de respeito entre professores, alunos e comunidade. É preciso que a escola se conscientize cada vez mais de que ela existe para atender a sociedade na qual está inserida e não aos órgãos governamentais ou aos desejos dos educadores. (p. 147)

Esses traços culturais nos certificam que são fundamentais para o fortalecimento da ideia de que a organização do currículo e das atividades pedagógicas da escola devem ser planejadas e alinhadas com tais elementos, de maneira a proporcionar maior familiarização dos estudantes com as disciplinas ministradas.

A partir dos depoimentos de quatro professores percebemos que se esforçam em demonstrar aos alunos, através de aulas teóricas e práticas, além de atividades pedagógicas, que a cultura da comunidade e dos povos quilombolas deve ser mantida e respeitada.

Conforme o coordenador Solon da Nóbrega, há o projeto "Coisa de Preto" que "divulga a linguagem, a dança, a culinária e a religiosidade africanas. É o

primeiro projeto praticado na escola voltado para o estudo da cultura afro-brasileira."

O coordenador, declarou que "anualmente aproveitam o mês da consciência negra, que é celebrada em novembro, especificamente no dia 20, para fortalecer e valorizar a cultura afro, com várias apresentações que vão envolver as cidades e as comunidades próximas".

Isso nos remete aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) adotados a partir de 1997, organizados pelo Ministério da Educação com foco na orientação dos professores na construção de currículos que se adequem às particularidades regionais e culturais do Brasil. A partir desse marco regulatório, os professores podem implementar nas salas de aula assuntos que propiciam a moldagem do cidadão consciente, oportunizando a ampliação das expectativas existenciais, com maior aparato crítico e cultural.

Entretanto, vinte e tres alunos demonstrando o mesmo sentimento sobre o assunto, cujas respostas possuíam análogas características, afinidades e relação de conformidade. Das suas respostas percebemos que, embora já ocorram articulações das ações pedagógicas na prática diária da escola, carece haver ampliação dessas discussões e dessas manifestações. Estes alunos reportaram-se, principalmente, à necessidade de uma maior abrangência e discussão, tanto em sala de aula como em outros eventos, a respeito da origem da cultura africana e suas manifestações, do conhecimento das necessidades da comunidade e das atitudes dos professores que deveriam estimular os alunos a emitirem opiniões e fornecerem informações sobre a realidade comunitária e desigualdades sociais. Estes alunos disseram também que carece maior ênfase e conscientização sobre as desigualdades sociais e a convivência com as diferenças, de maneira interativa.

As ideias e reivindicações dos alunos mencionadas acima se caracterizam como um forte desafio na construção de algo não muito tradicional, a quebra de um paradigma, de uma tradicionalidade no que se refere à adequação curricular. Sobre isso Moura (2005), considera que na escola se devem

desenvolver “novos espaços pedagógicos que propiciem a valorização das múltiplas identidades que integram a identidade do povo brasileiro, por meio de um currículo que leve o aluno a conhecer suas origens e a se reconhecer como brasileiro” (p. 69).

O coordenador mencionou que "anualmente são realizados o Dia de Campo e a Feira de Ciências, oportunidades em que os estudantes, respeitando suas limitações, demonstram seus conhecimentos e suas aptidões, nas diversas áreas de estudos." E continuou dizendo que "nesses espaços são realizadas ações de inter-relacionamento entre os alunos, entre os professores, e entre os alunos e professores, havendo uma integração, com a participação ativa da comunidade." Observou ainda que "nas ações realizadas há a inserção de assuntos e atividades relacionadas diretamente com a cultura local." Entretanto, lembrou que "carece sempre do esforço para que a chama das tradições e dos costumes locais permaneça acesa," reforçando, dessa maneira, "a necessidade de manutenção dos traços culturais da comunidade."

As articulações a serem gradativamente inseridas no currículo encontram algumas dificuldades dada a tradicionalidade do ensino em relação às comunidades negras rurais, no que se refere à transmissão do saber nas escolas. "A grande diferença que se deve destacar entre a transmissão do saber nas comunidades negras rurais e nas escolas é que, no primeiro caso, o processo, fruto da socialização, desenvolve-se de forma natural e não formal e, no segundo, o saber nem sempre está referenciado na experiência do aluno." (Moura, 2005, p. 72). Comumente, as experiências de educação praticadas na comunidade consideram seus próprios valores históricos, enquanto que na escola tradicional são considerados os valores oriundos da cultura que prepondera, e o saber de maneira sistêmica são determinados de forma obrigatória. Assim, carece muito cuidado na adequação do currículo, de forma que haja um relacionamento de pertença, por parte do aluno, da cultura local, considerando o risco desagregador da educação formal nas escolas das comunidades rurais, conforme nos indica Moura (2005):

[...] a educação formal desagrega e dificulta a construção de um sentimento de identificação, ao criar um sentido de exclusão para o aluno, que não consegue ver qualquer relação entre os conteúdos ensinados e sua própria experiência durante o desenvolvimento do currículo, enquanto nas festas quilombolas as crianças se identificam positivamente com tudo que está acontecendo a sua volta, como condição de um saber que os forma para a vida. (p. 72)

Entretanto, vale lembrar que as Diretrizes Curriculares Nacionais, ao definirem o ensino da História da Cultura Afro-Brasileira e Africana, buscam reparar algumas práticas pejorativas e injustiças existentes no ambiente escolar, principalmente com a inserção sistemática, nas lides diárias da escola, de conteúdos e assuntos relacionados com problemas raciais. Tais atitudes certamente demonstrariam que a escola estaria buscando auxiliar na construção identitária, com o devido respeito à raça, cor e origem dos sujeitos.

A Diretora argumentou que para a organização do currículo e uma atuação pedagógica mais eficaz carece haver um estreitamento da relação aluno e escola, a partir de um conhecimento mais aprofundado de cada aluno e respectivas famílias.

Para uma melhor interatividade, será conveniente a escola observar e conhecer o estudante em sua plenitude, seu desenvolvimento biológico, psicológico, social e cultural, considerando seus interesses próprios e o de seus familiares, suas necessidades, seus conhecimentos, sua cultura e suas potencialidades (Diretora).

Dez alunos expressaram pontos de vista semelhantes sobre o sistema de alternância, e que sentem alguma falta de acompanhamento escolar quando estão passando a quinzena em casa. Açam que deveria existir uma forma de monitoração mais adequada e que eles não ficassem tão sem acompanhamento. Mesmo assim, os esses mesmos estudantes consideraram que a prática pedagógica adotada busca articular os saberes aprendidos na escola com as experiências vivenciadas na vida social, econômica, produtiva. Do que nos referiram, percebemos, também, que os professores

demonstram preocupação com os alunos indagando sobre os problemas que vivem na comunidade e sobre o papel que a escola pode representar frente à realidade existente. Os alunos consideraram, ainda, que esse relacionamento carece de ser alimentado diariamente.

Com essas declarações dos alunos lembramos do importante papel do professor que é propiciar uma aprendizagem de vários significados para os alunos, e nos alertou para o ensinamento de González (2002):

Em todo processo educativo, a competência profissional dos professores, sua capacidade para planejar situações de aprendizagem, realizar processos de adaptação de currículo, elaborar pontos de trabalho em equipe, etc., adquire uma grande relevância, que nos parece decisiva para o êxito ou para o fracasso do tal processo (p. 241).

A coordenadora e três professores, na busca de melhoria das práticas pedagógicas e a no tocante às adequações curriculares assumiram que são realizadas periodicamente reuniões entre professores e gestores, sobre práticas pedagógicas a serem trabalhadas em sala de aula, considerando os problemas que enfrentam e as articulações realizadas, sendo necessário inúmeras vezes a utilização do improviso, em busca de soluções para os problemas vivenciados. Tais atitudes vão ao encontro dos postulados da Lei 10.639/2003, de 09 de janeiro e demais orientações dela originados, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. O Coordenador e a Diretora consideraram que dessa aproximação nasce a decisão de juntos trabalharem, desenvolvendo atividades dentro de uma experiência concreta, inseridas no contexto da realidade vivida na comunidade, respeitando as diferenças. Essa participação se configura como a contribuição de todos os elementos envolvidos no processo de discussão construtivo, buscando equacionar o conflito e encontrar soluções para os problemas. O diálogo e a participação são importantes ferramentas na solução de problemas, como no ensina Freire (1991): "Mudar a cara da escola pública implica também ouvir meninos e meninas, sociedades de bairro, pais,

mães, diretoras, delegados de ensino, professoras, supervisoras, comunidade científica, zeladores, merendeiras etc. Não se muda a cara da escola por um ato de vontade do secretário."(p. 35)

Essas atividades coletivas são importantes para que as ações sejam alinhadas em busca da construção de práticas escolares cada vez mais abrangentes, pedagógicas e inclusivas.

A maneira tradicional de produzir educação dentro da comunidade e fora do espaço escolar, com comunicação basicamente oralizada, vê a escola oficial como local propício para produção de educação que transforme a vida das pessoas, liberando de muitos jugos deprimentes, estruturando a construção de um amplo relacionamento entre quem educa e quem é educado, criando, dessa maneira, um pensamento próprio e consciente.

Na oportunidade, reforçando o assunto sobre ações pedagógicas, alguns professores assumiram que as experiências dos membros da comunidade atreladas ao conhecimento dos professores são fundamentais para a prática de ações pedagógicas devidamente articuladas com a cultura da comunidade. Nesse contexto, baseado nas declarações dos alunos e professores, inferimos que será conveniente que a educação escolar a ser produzida na comunidade quilombola pense cuidadosamente sobre o relacionamento dos pensamentos, saberes tradicionais e diversidade cultural já existentes na localidade.

Sob a ótica da necessidade de adaptações voltadas para a melhoria constante do processo educacional, o coordenador reconheceu que

Carece o desenvolvimento de mais projetos que contemplem fortemente a cultura afrodescendente, com o envolvimento da comunidade, com apresentações e discussões sobre desigualdade e exclusão social, territorialidade, conflitos agrários, propriedade e racismo, por serem assuntos considerados importantes e que deveriam estar presentes nas adaptações a serem realizadas (Coordenador Escolar).

Dois professores das disciplinas técnicas reiteraram sobre a importância de se organizarem em sala de aula discussões sobre sustentabilidade ambiental e produção agrícola sustentável sem muita agressão ao meio

ambiente. Tais sugestões abrangem assuntos atuais considerados de extrema importância a nível mundial, principalmente no que diz respeito à necessidade de preservação ambiental, o que afeta diretamente a melhoria da qualidade de vida, reforçando cada vez mais a necessidade de reorganização curricular.

E essa reorganização representa uma nova formatação escolar, o que se configura conveniente para adequação do currículo e à atuação pedagógica. Dessa maneira, a Diretora demonstrou preocupação com a necessidade de valorização dos saberes locais, da participação da sociedade no planejamento escolar, e da prática do ensino da história da África, declarando que:

A rememoração sobre a cultura quilombola, História da África, e o reavivamento das tradições culturais vivenciadas pela comunidade, devem ser mais fortemente trabalhadas através de aulas expositivas, feiras, seminários e dias de campo, com o calendário previamente elaborado e estabelecido juntamente com o planejamento do ano escolar. Referidas ações devem contemplar a participação maciça de todos os membros da comunidade, especialmente os pais dos alunos (Diretora Escolar).

Esse ponto de vista nos alerta para a situação de que comumente o currículo da escola formal não considera muito as diferenças existentes na cultura popular, nos sinalizando para a necessidade da escola quilombola manter acesas essas peculiaridades locais e a prática pedagógica ser enriquecida com assuntos afro-brasileiros, valorizando a cultura rural existente na comunidade quilombola.

Sobre a adequação do currículo e a educação nas comunidades quilombolas, Moura (2007) enfatiza que: "A grande diferença que se deve destacar entre a transmissão do saber nas comunidades negras rurais e nas escolas é que, no primeiro caso, o processo, fruto da socialização, desenvolve-se de forma natural e não formal e, no segundo, o saber nem sempre está referenciado na experiência do aluno." (p.6).

Acompanhando o mesmo raciocínio sobre a valorização da cultura local na atuação pedagógica, dois professores defenderam que, por acharem

importante, estão buscando maior interação com os alunos, de maneira mais envolvente, focando a extração de diversas informações e opiniões pessoais sobre os problemas inerentes às comunidades quilombolas, demonstrando, dessa forma, interesse pela comunidade e todos seus componentes. Estes docentes sugeriram que os demais colegas deveriam buscar fazer o mesmo.

O coordenador chamou a atenção para as peculiaridades existentes, defendendo que as ações pedagógicas devem considerar as diferenças entre os alunos, principalmente em decorrência da origem escolar do ensino fundamental, de cada um, o qual comumente ocorreu em escolas comunitárias e domésticas, com carências em todos os segmentos, tais como: material didático, dificuldade de deslocamento, ausência de recursos de informática, dentre outros. Nesse contexto, cabe atentar para a afirmativa de Aquino (1998), que diz:

A heterogeneidade característica presente em qualquer grupo humano, passa a ser vista como fator imprescindível para as interações na sala de aula. Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimento de cada criança (e do professor) imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertórios, de visões de mundo, confrontos, ajuda mútua e conseqüente ampliação das capacidades individuais. (pp. 63-64).

Observar esses ensinamentos é reconhecer o aluno como sujeito que interage ativamente no processo em busca de conhecimentos, com ações participativas, o que contribui para sua formação intelectual.

Em se tratando especificamente das dificuldades vivenciadas pelos alunos quanto ao ensino de informática na CEQFAAM, além dos entraves verificados através, e no local, desta pesquisa e já mencionados em outras oportunidades, a exemplo de deficiência na rede elétrica e estruturação do laboratório, Carlos e Filho (2016), no artigo Os desafios do ensino da informática no Centro Quilombola de Formação por Alternância Ana Moreira – CEQFAAM, Codó – MA, publicado no III Congresso Nacional de Educação (CONEDU), mencionam que o ensino da informática tem encontrado

importantes barreiras, não apenas por falta de infraestruturas, mas também pelo fornecimento de energia elétrica.

Para tanto, o estudo da disciplina Informática no CEQFAAM tem encontrado diversas barreiras, como a falta de infraestrutura e problemas com a rede de distribuição de energia elétrica. A referida escola recebeu do Ministério da Educação computadores para serem instalados em um laboratório de informática, porém, o material permanece guardado nas caixas e em uma sala, pois a rede elétrica não comporta a instalação desses equipamentos. Ressalta-se que apesar do material permanecer nas caixas, as aulas práticas da referida disciplina acontecem no âmbito da sala de aula com a utilização do *datashow* e o notebook da monitora. (p. 6)

O artigo vem corroborar com os dados levantados em nosso trabalho de pesquisa sobre os problemas vivenciados pela escola. Na mesma direção, com ênfase para a igualdade de direitos e equidade nas oportunidades de ensino, Borba e Penteado (2007, citados por Carlos e Filho, 2016), referem-se da seguinte forma ao ensino da Informática:

O acesso à Informática deve ser visto como um direito e, portanto, nas escolas públicas e particulares o estudante deve poder usufruir uma educação que no momento atual inclua, no mínimo, uma “alfabetização tecnológica”. Tal alfabetização deve ser vista não como um curso de Informática, mas, sim, como um aprender a ler essa nova mídia. Assim, o computador deve estar inserido em atividades essenciais, tais como aprender a ler, escrever, compreender textos, entender gráficos, contar, noções espaciais etc. E, nesse sentido, a Informática na escola passa a ser parte da resposta a questões ligadas à cidadania (p. 17).

O mencionado trabalho demonstrou em sua pesquisa situação semelhante à por nós comprovada em campo quanto à situação do ensino de informática na escola:

Torna-se evidente que o modelo ideal de laboratório de Informática para ministrar aulas seria um laboratório com um computador para cada estudante ou, no máximo, um computador para dois estudantes, com projetor multimídia, onde o(a) professor(a)/monitor(a) pudesse interagir ao mesmo tempo com todos os(as) discentes, podendo entender e visualizar os

conhecimentos que estão sendo mediados. Ao contrário do modelo ideal, na escola onde a pesquisa foi realizada a situação econômica não permite a concretização desse espaço, devido à falta de infraestrutura, falta de verbas para a reforma e ampliação do laboratório, bem como, para a compra de materiais e equipamentos necessários para a instalação dos computadores (Carlos e Filho, 2016, p. 11).

Dessa maneira, observou-se que o assunto educação e as dificuldades vivenciadas para sua produção na escola da comunidade quilombola, sob o sistema de alternância, é preocupação de outros pesquisadores.

Quanto ao modo como esta escola, de Ensino Médio, deve organizar os seus currículos de educação formal, inicialmente alguns alunos sentiram dificuldade em compreender a indagação, carecendo que o pesquisador esclarecesse melhor o tópico. No entanto, depois de compreenderem o que lhes estava a ser perguntado, foram de opinião de que a organização dos currículos deveria ocorrer de maneira a que os conteúdos sejam compatíveis com as perspectivas dos alunos e da comunidade, com a inclusão de maior número de disciplinas técnicas, bem como algumas específicas voltadas para a história da África, origens e identidade quilombolas. Esta opinião coaduna com a Lei 10.639/2003, de 09 de janeiro, que alterou a Lei 9.394/96, de 20 de dezembro, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual inclui o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica.

Ainda a este mesmo propósito, um grupo alargado de estudantes considerou que o envolvimento dos alunos nas atividades de elaboração e condução de projetos é cada vez mais necessário, pois é importante que haja um fortalecimento e estreito relacionamento das teorias aplicadas em sala de aula com as práticas no campo, embora algumas dessas atividades já sejam realizadas de forma incipiente. Esse ponto de vista demonstra a vontade dos alunos na participação dos planejamentos das atividades da escola com o interesse de adequação, de alguma maneira, das lides às suas ideias e vontades. Isso é relevante, conforme percebemos, pois à medida em que os discentes participam ativamente da organização do currículo criam a

possibilidade de ajustes e adaptações com a devida valorização dos traços culturais da sociedade, permitindo que problematizem suas experiências e práticas sociais.

Sobre a importância da valorização do empirismo, Sousa e Silva (2015), no artigo *Língua (portuguesa) e identidade: traços do falar maranhense*, buscam nas comunidades quilombolas de Bom Jesus, no município de Lima Campos – MA, e de Santo Antonio dos Pretos, município de Codó – MA, local de nossa pesquisa, a importância do falar tradicional e sua contribuição para o fortalecimento da cultura, o que vem ao encontro da ideia da diretora da escola CEQFAAM a respeito da importância da inserção de assuntos que versem sobre saberes populares e tradicionais:

Como pudemos observar, a contribuição da língua africana no Maranhão foi de grande relevância para a formação da identidade linguística no estado. Não podemos esquecer que os estudos linguísticos são acompanhados de investigações históricas e socioculturais, que são um dos meios importantes para a análise da trajetória linguística de uma determinada comunidade, como foi verificado ao estudarmos as características linguísticas das duas comunidades quilombolas. A partir daí, observamos o seguinte: a variação da língua não pode ser confundida com erro gramatical, pois a primeira consiste somente nos diferentes modos de falar dentro de uma mesma região com o mesmo idioma, enquanto a gramática normativa classifica as diferenças entre o que é dito e o que é escrito, tomando, indevidamente, o escrito como parâmetro de correção. Em seguida, demonstraremos a importância da língua indígena e de suas contribuições no falar maranhense. Não podemos esquecer que antes dos europeus e dos africanos já havia no Brasil os primeiros grupos de falantes: os indígenas. (p. 301).

O linguajar tradicional é uma forma interessante e cadente de demonstrar o saber local e empírico. No mesmo artigo acima, os autores citam que:

Foram registradas análises e características do falar destas comunidades (por meio de entrevistas orais) no aspecto morfossintático. Em Santo Antonio dos Pretos e em Bom Jesus também ocorre esta mesma variação da seguinte forma: (01)... us padre mora em Sun Luís... (02)... criá meus filhu... (03)... os Jovi não sabe da histora... (04)... os pessoal era assim... (05)... eles mesmo sabe

contá muitas coisa... (06)... parece que é quatro ano... (07)... foi fundado através dos moradô... (08)...passaru uns dois dia lá... (09)... umas oitenta casa... (p. 300).

Entretanto, embora valorizando os saberes tradicionais, respeitando os traços culturais sem esquecer os usos e costumes locais, carece que a norma culta seja trabalhada pelos educadores, de maneira pedagógica e cuidadosa, de forma que haja a inserção das diretrizes gramaticais no bojo da linguagem popular, oportunizando ao aluno a aprender os novos ensinamentos sem se desprender totalmente das raízes e tradições. A este propósito, alguns professores defenderam a necessidade da implementação de atividades que estimulem o binômio ensino e aprendizagem, de maneira a tornar o ensino menos mecânico e com teor mais significativo, incentivando, desse jeito, a criatividade e iniciativas próprias, com socialização dos saberes, na tentativa de modificar, gradualmente, a tradicionalidade do ensino, respeitando as adversidades e valorizando a cultura local, com o devido reconhecimento dos saberes populares e das experiências da comunidade.

Esse ponto de vista reflete as teorias sobre aprendizagem significativa (Ausubel, 1980), que considera importante aquilo que o indivíduo já sabe sobre determinado tema e pode interagir com uma nova informação:

A essência do processo de aprendizagem significativa é que as idéias expressas simbolicamente são relacionadas às informações previamente adquiridas pelo aluno através de uma relação não arbitrária e substantiva (não literal). Uma relação não arbitrária e substantiva significa que as idéias são relacionadas a algum aspecto relevante existente na estrutura cognitiva do aluno, como por exemplo, uma imagem, um símbolo, um conceito ou uma proposição (p. 34).

A valorização da experiência e do conhecimento que os estudantes já possuem em determinadas áreas, seus saberes e fazeres locais, certamente contribuirão para que haja estímulo no processo de aprendizagem.

O Coordenador e a Diretora se reportaram de maneira semelhante sobre o reconhecimento da identidade e da cultura das comunidades quilombolas,

defendendo a manutenção do diálogo, a inserção de assuntos poucos debatidos, mas de suma importância, a exemplo de manifestações culturais populares e crenças de curas de doenças, que seriam itens a compor a grade de reorganização curricular.

Por sua vez, um professor expressou sua opinião acerca da valorização e do respeito pelas diversidades, diferenças, e atividades sociais; os cuidados pela preservação do meio ambiente, de maneira que as crianças, os jovens e os adultos sejam estimulados na criação do sentimento de valor e orgulho da árdua caminhada de todos os sujeitos, são fatores fundamentais na organização dos currículos.

As respostas acima nos deram a compreensão de que o currículo deverá ser reorganizado de forma a contemplar a inserção de atividades que possam facilitar a aprendizagem dos alunos, havendo o relacionamento das teorias, com os conhecimentos empíricos baseados na cultura da comunidade. Compreendemos também que seria interessante a escola tentar inserir no cotidiano dos alunos a importância dos saberes dos povos quilombolas, considerando que os mesmos não estão definidos com clareza no currículo escolar.

Sobre o currículo aplicado nas escolas das comunidades quilombolas, Pinto (2006) nos esclarece que: "o currículo adotado nas escolas dessas populações segue os mesmos padrões estabelecidos pelo sistema formal de ensino. Não considera o modo de vida e as experiências cotidianas dos alunos e demais habitantes das povoações quilombolas." (p. 283). Lembra a autora, na oportunidade, que o currículo das escolas situadas em áreas limítrofes às comunidades quilombolas não menciona elementos que possam caracterizar traços culturais, identidade, hábitos e costumes das pessoas das comunidades que participam das escolas. Reforça ainda que a ausência desses elementos implica em inúmeras dificuldades, contribuindo para a acentuada evasão escolar. E essas dificuldades são visíveis e sentidas pelos estudantes, havendo a reclamação de alguns que argumentam sobre a vontade de estudar mais assuntos que pudessem utilizar na prática o mais rápido possível, ajudando

coletivamente na própria comunidade onde residem, ou auxiliando os pais nas lides das lavouras tradicionais e de subsistência.

Baseados nas informações coletadas, depreendemos que a escola está se preocupando cada vez mais em aperfeiçoar o formato de produzir a educação, de maneira que a aprendizagem mecânica, comumente chamada de “decoreba” seja gradualmente substituída por uma aprendizagem significativa (Ausubel, 1980), com liberdade para iniciativas próprias e a responsabilidade da realização de constantes avaliações do processo e dos próprios alunos, o que demonstra a prática da pedagogia de maneira responsável e democrática.

Conforme informações do coordenador e da diretora, o currículo escolar deverá ser reorganizado com estratégias claras e conteúdos práticos de forma que o objetivo da aprendizagem seja alcançado. Para isso, carece de profissionais da educação que estejam dispostos e capacitados para realizarem a mediação (Libâneo, 1994). E a escola, através de reuniões constantes, debates e planejamentos, se esforça para conscientizar todos os colaboradores a realizarem esse relacionamento, buscando se adequar às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Quilombola na Educação Básica (Resolução CNE nº 8, de 20 de novembro de 2012).

Essas ideias nos incentivam a buscar apoio nos ensinamentos de Alves, Macedo, Oliveira e Manhães (2004, citados por Ferraço & Gabriel, 2012), que defende que o currículo para ser plausível e compacto deve estar amparado nos saberes dos sujeitos que o exercitarão, cuja prática deverá ser construída a todo instante. Dessa forma a autora defende que:

Não se trata, assim, repito, de organizar um currículo, mas de fazer emergir muitos currículos já existentes. Criar alternativas de organização curriculares que, em vez de buscar silenciar as experiências em curso, ajudem na legitimação de espaços/tempos variados e múltiplos. Esta nos parece ser a função de um currículo oficial: dar sentido às experiências curriculares que realizamos em nossas escolas – sentido de uma experiência tecida coletivamente por sujeitos que recriam sua própria prática na atividade de praticar. (pp. 57-58)

Isso reforça nossa ideia de que a valorização dos saberes e fazeres dos membros da comunidade quilombola, bem como a manutenção do respeito pelas crenças e manifestações, se caracterizam como elementos importantes que devem ser trazidos para a reorganização do currículo da escola formal.

Não é nossa intenção questionar os atuais conteúdos praticados na escola, baseados em conhecimentos históricos e científicos, mas propor um mais estreito relacionamento em busca da interação de conhecimentos, estimular questionamentos e pensamentos reflexivos, com o aproveitamento dos conhecimentos escolares em prol da ampliação de informações, do fortalecimento e do desenvolvimento das comunidades quilombolas.

Tais pensamentos se ajustam ao contexto, considerando a fragilidade das comunidades quilombolas, dificuldade de acesso às informações e à educação básica; e que para melhorar a situação desses afrodescendentes carece maior estreitamento das ligações com o conhecimento local e a remodelação da pedagogia atualmente praticada.

Essa participação se torna mais forte com o envolvimento de todos os membros da comunidade, principalmente daqueles que, pela faixa de idade e experiência de vida, poderão contribuir mais fortemente, com conhecimentos, formas de agir, liderança e base cultural.

Destarte, sistematizar as escolarizações nas Comunidades Rurais Quilombolas representa a assunção do papel de repensar o currículo escolar, as práticas didáticas e pedagógicas, voltadas para o suprimento das demandas e das necessidades prementes desse povo. A reorganização do currículo carece básico conhecimento dessas reais necessidades e dos anseios da população.

De acordo com o discutido anteriormente depreende-se que a adequação do currículo deverá considerar a vontade dos sujeitos em se tornarem mais humanos, carecendo de ações envolvendo discentes, docentes e gestores, alinhavadas pela afetividade, os quais buscam construir conhecimento através de conteúdos pedagógicos que possam garantir condições do crescimento humano. Considerar também a trajetória de escolarização dos povos

quilombolas, bem como seus direitos a uma educação direcionada e específica, que sempre sofreu negações, exclusões e rupturas. Dessa forma, os quilombos buscam ser vistos como sujeitos de direito, em vez de só sofrerem exclusões, violações e espoliações. Essas adequações certamente contribuirão para aumentar o número de quilombolas acessando aos cursos superiores, pós-graduação e mestrados, o que requer muito esforço, dedicação e superação dos obstáculos diários.

Ressalte-se a importância das alterações já realizadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, a respeito de que o professor deverá ser preferencialmente da comunidade, podendo, dessa maneira, compartilhar a experiência e a identidade de ser de origem quilombola, o que certamente fortalecerá a cultura e melhorará o relacionamento. E isso a escola estudada vem tentando uniformizar, com a organização de professores que passem a maior parte do tempo na própria comunidade, vivenciando a rotina da localidade.

4.3. O CAMINHO PARA A MELHORIA

Sobre que adaptações aos currículos que devem ser implementadas para tornar a escola verdadeiramente inclusiva, a diretora e o coordenador enfatizaram a necessidade de adoção de postura inovadora, quebrando paradigmas da escola tradicional, envolvendo os alunos na realização do planejamento, como elementos importantes no processo da educação. E complementaram que “estavam conscientes desse imperativo.”

Eles disseram também, auxiliados por alguns professores, cujos pensamentos foram análogos e complementares, que buscavam identificar as necessidades dos alunos quanto à aprendizagem. Por isso se esforçavam visando à adequação da escola e à conscientização dos professores, mantendo o devido respeito pelas diversidades dos estudantes, buscando

adaptações, sem perda de qualidade do conteúdo, para que a escola seja considerada inclusiva.

Um outro aspecto bastante mencionado por vários participantes do estudo foi a necessidade de garantir a sistematização do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, como preconiza a Lei 10.639/2003, de 09 de janeiro, que alterou a Lei 9.394/96, de 20 de dezembro, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Aspectos ainda sinalizados por vários educadores da escola foram a concessão de liberdade ao professor quanto à possibilidade de promover adaptações e ajustes em sala de aula, bem como a sua participação ativa em programas de capacitação, a fim de facilitar a aplicação dos conhecimentos na produção de saberes junto aos estudantes.

Tais ajustes se relacionam com as prerrogativas da mencionada lei que estimula os professores a destacarem em sala de aula a cultura afro-brasileira, como forte elemento contributivo para formação da sociedade brasileira, onde os negros poderão ser respeitados como sujeitos da história, com a devida importância para os ideais defendidos por destacados negros brasileiros, nos diversos campos culturais, a exemplo de literatura, música e esportes.

Esse pensamento valorativo do elemento negro e sujeitos afrodescendentes busca transformar a escola em ambiente mais humano e inclusivo, possibilidade que se harmoniza com os ditames do documento Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, onde menciona que “O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (MEC/SEESP, s.a., p. 1).

A adequação da maneira de conduzir o processo educacional, com a devida adaptação das atividades a serem realizadas, respeitando as particularidades, os ritmos, as necessidades e as limitações de aprender de cada aluno, foram aspectos sinalizados e valorizados por vários estudantes e alguns professores.

Baseado nisso, inferimos que há a necessidade de um replanejamento por parte da escola e que ela busque repensar suas práticas e significados, de forma a enfraquecer gradativamente os ranços da discriminação racial, buscando a prática da igualdade entre seres de cores diferentes, de forma mais democrática, onde os lugares para o racismo sejam cada vez mais reduzidos.

Nesse diapasão da necessidade de reorganização da escola, em busca de se tornar mais inclusiva, Jaccoud (2008), alerta para a seriedade das disparidades existentes quanto às questões preconceituosas e discriminatórias muito presentes em nossa sociedade. A autora defende que: "A presença do racismo, do preconceito e da discriminação como práticas sociais, aliadas à existência do racismo institucional, representam um obstáculo à redução daquelas desigualdades, obstáculo este que só poderá ser vencido com mobilização de esforços de cunho específico."(p.137).

E a escola, por ser um local social, produtora de conhecimentos, possui a responsabilidade e o compromisso de abraçar a todos que a procuram, buscando realizar a devida adequação às mais diversas peculiaridades dos alunos, de forma que todos se sintam acolhidos e que a educação seja produzida de maneira democrática e sem muita segregação. Ao ocorrer, isso demonstra o início da construção de uma nova estrada educacional que oportunize a formação de indivíduos capazes de compreenderem o sentido e o raciocínio lógico não oficializados pelo ensino formal tradicionalmente praticado, direcionando a escola para que auxilie no entendimento do mundo de maneira mais social e equilibrado.

Nessa direção, defendemos que currículo não é estático nem algo pronto e sim o resultado da junção de desejos e vontades construídas pelos próprios sujeitos envolvidos, em constante busca do reconhecimento e da construção dos dados que identifiquem uma comunidade e seus estudantes (Sacristán, 2000). Por esse motivo, de acordo com as declarações de professores a escola está buscando consciência tentando quebrar paradigmas dos currículos tradicionais que afirmam o conhecimento como algo que deve ser construído

verticalmente, de cima para baixo (Mizukami, 1986). Entretanto, conforme declaração da coordenadora: "a escola está se esforçando para atender às diretrizes que são contrárias a essas orientações, tentando realizar as adaptações baseadas na sustentação de que a prática educativa e as maneiras de construção dos conhecimentos escolares devem contar com a ativa participação comunitária".

Esse esforço despendido pela escola, segundo a coordenadora, é fundamental para que ocorra o acolhimento dos alunos, valorizando a maneira de pensar de todos, suas experiências e vivências, tornando-a mais humana e solidária. Dessa maneira, a educação inclusiva requer uma nova acepção de escola que possibilite o acesso e permanência de todos os alunos, onde a maneira de selecioná-los e os aspectos discriminatórios sejam permutados pelas ações concretas visando identificar e vencer os obstáculos e possibilitar a aprendizagem de maneira democrática: "ao denunciar o abismo existente entre o velho e o novo na instituição escolar brasileira, a inclusão é reveladora dos males que o conservadorismo escolar tem espalhado pela nossa infância e juventude estudantil." (Mantoan, 2003, p. 91).

Para que a escola viabilize a inclusão, "carece reformulação do currículo e das práticas pedagógicas, havendo necessidade de que escola conscientize os professores e equipes administradoras", concluiu a coordenadora.

González (2002), sugere que as pessoas ao se formarem para a docência deveriam ser instrumentalizadas e preparadas para realizarem trabalhos mais específicos e direcionados com estudantes com necessidades diferenciadas, considerando também que "os objetivos da formação inicial deveria incluir dimensões relativas aos conhecimentos, destrezas, processo de atenção à diversidade dos alunos" (p. 245).

Dessa forma, compreendemos que tais adaptações devem estar voltadas, principalmente, para proporcionarem ao estudante não somente uma conclusão de um curso profissionalizante, tampouco a aprovação no ensino

médio, mas capacita-los para enfrentarem, sem muitas disparidades em relação aos outros, os exames vestibulares.

Esse pensar sobre as adaptações curriculares que deverão ser implementadas para tornar a escola verdadeiramente inclusiva carece a estruturação de um ambiente coerente entre a maneira de ser, estar e a de ensinar dos educadores. Sob nosso ponto de vista, e baseado nas declarações dos participantes, é necessário que seja estabelecido um amplo e direto diálogo entre a teoria e as vivências nas salas de aula, o que nos remete ao Texto-referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar quilombola (2011), que a seguir apresentamos.

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

Nesse contexto, compreendemos que o professor deve se imbuir do compromisso e competência de possibilitar aos alunos plenas condições e informações que oportunizem seu desenvolvimento, não somente no que diz respeito ao conhecimento, mas em aspecto mais amplo, com farta interatividade e estreita relação de amizade e transparência.

Sobre o modo como a escola se deve organizar para responder aos desafios desta comunidade, as respostas de alunos e de professores, por sua similaridade, foram direcionadas praticamente para o mesmo rumo, a respeito da necessidade do aprimoramento do planejamento escolar tomando como base as pessoas, modelo de gestão, pedagogia e infraestrutura. Tanto os coordenadores quanto os professores assumiram que estão conscientes que se deverão empenhar na realização de trabalho das atividades em sala de aula e nas lides de campo, de forma a valorizar mais a realidade sociocultural dos estudantes, além de estimularem práticas

pedagógicas e incentivarem discussões em sala de aula que valorizem a cultura local e auxiliem na redução da discriminação racial.

Isso nos leva a fazer referência às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, que nos demonstra a necessidade de mudança de mentalidade, de pensar diferente e implementar ações voltadas para a melhoria e ajuste da escola quilombola aos anseios da comunidade:

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas, ⁽²⁾ particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais ⁽³⁾, em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares. (Parecer CP/CNE 3/2004, p.12).

Alguns professores e alunos, além da diretora e do coordenador, demonstraram entendimento, de maneira similar, de que a escola deve ser organizada a partir da compreensão que é um local de vários saberes, por isso as práticas educativas devem estar voltadas principalmente para o desenvolvimento e a valorizaçãodo ser humano. Sob nossa visão, esse raciocínio coaduna com o pensamento de Delors (2010), que defende a educação como um processo constante da estruturação e preparação do ser humano, dos saberes, habilidades, faculdade de pensamento e ação:

É a ideia de educação permanente que deve ser, simultaneamente, reconsiderada e ampliada; com efeito, além das necessárias adaptações relacionadas com as mudanças da vida profissional, ela deve ser uma construção contínua da pessoa, de seu saber e de suas aptidões, assim como de sua capacidade para julgar e agir. Ela deve permitir que cada um venha a

² § 2º, Art. 26A, Lei 9394/1996: Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

³ Neste sentido ver obra que pode ser solicitada ao MEC: MUNANGA, Kabengele, org. Superando o Racismo na Escola. Brasília, Ministério da Educação, 2001

tomar consciência de si próprio e de seu meio ambiente, sem deixar de desempenhar sua função na atividade profissional e nas estruturas sociais.
(Pag. 12)

De acordo com as opiniões de vários estudantes, as quais se relacionam harmoniosamente com o ponto de vista do coordenador, carece haver mais organização da infraestrutura e dos ambientes físicos de maneira que se tornem mais adequados à prática escolar.

Outro fator aventado pelo coordenador foi sobre a importância do envolvimento da comunidade e participação de todo o corpo docente e discente quando da elaboração do planejamento escolar, para a realização de um trabalho pedagógico de bom nível. Sobre isso inferimos que a referida organização deve ser de cunho democrático, evitando a hierarquização.

Observamos que a reorganização da escola deve estar voltada para o princípio de que ensinar e aprender são atividades interdependentes, não dissociáveis, podendo ser um pouco diferente conforme o sujeito e suas características próprias, carecendo o envolvimento de todos em prol da fundamentação das atividades pedagógicas na escola quilombola focando a coerência e estreito relacionamento da teoria e prática, o que nos leva a mencionar Freire (1996) onde defende que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção". (p. 21).

De acordo com o ponto de vista de vários alunos, capacitar os docentes que atuam na escola quilombola sobre a educação do campo e as particularidades dos quilombos, planejar de forma organizada a realização de atividades de sensibilização, com foco na manutenção do aluno na escola, evitando a evasão e a repetência escolar, são atividades que embora já sejam realizadas na escola, carecem um aprimoramento.

Na oportunidade foi discutido que existe treinamento específico através do Curso de Formação de Professores em Educação Quilombola, que faz parte do projeto Escola em Ação: Vivendo a Diversidade. O projeto é desenvolvido pela Secretaria de Educação dos municípios, em parceria com a Secretaria de

Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação e com a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) da Presidência da República.

A diretora defendeu a necessidade de realizar várias atividades de sensibilização e conscientização, envolvendo coordenadores, professores e alunos, de forma que haja um melhor relacionamento entre todos, com um certo nível de cumplicidade, facilitando o ensino e aprendizagem, vislumbrando, dessa maneira, a organização do projeto pedagógico com a identificação das demandas dos alunos em busca de um melhor desempenho das atividades escolares.

O pensamento dessa gestora demonstra que uma escola quilombola, para se adequar às exigências e responder aos desafios da comunidade deverá ser conduzida de forma a quebrar paradigmas de visão reduzida e simplista que só se preocupa em reproduzir imposições tradicionalistas de um sistema recheado de obrigatoriedades. Isso representa o encontro de novos rumos que atendam às esperanças e apresentem respostas satisfatórias aos problemas vivenciados pela comunidade.

Dessa maneira enfatiza a importância do envolvimento de todos os profissionais que trabalham no enredo escolar, pois de uma forma ou de outra são todos educadores, o que nos é demonstrado por Orsolon (2006), que diz: "[...] a mudança na escola só se dará quando o trabalho for coletivo, articulado entre todos os atores da comunidade escolar, num exercício individual e grupal de trazer as concepções, compartilhá-las, ler as divergências e as convergências e, mediante esses confrontos, construir o trabalho." (pp. 21-22).

Tal afirmação nos demonstra que a formação e preparação dos atores é o mais forte elemento contributivo para a mudança de comportamento, reflexões sobre antigos conceitos, novas percepções críticas com criatividade, de forma que decisões sábias sejam tomadas em prol de uma melhoria constante do ambiente escolar.

O coordenador da escola declarou que "carece organizar a escola de maneira que haja o reconhecimento dos alunos, da comunidade e da sociedade em geral, como espaço social, cultural, educativo e ecológico, que serve aos estudantes, como local de produção de saberes". Essa organização, ainda segundo o coordenador "será trabalhada de modo geral, de forma a abranger a grade curricular, com inserção de disciplinas desejáveis; adequar a estrutura física às necessidades dos alunos considerando os aspectos ambientais, sociais, econômicos e educacionais".

Tais procedimentos a serem implementados corroboram com as orientações da Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro (Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB), e da Lei nº 11.494/2007, de 20 de junho, reguladora do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Conforme a LDB:

Art. 28. Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente. I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Vários alunos expressaram suas opiniões, de teor quase unânime, sobre a necessidade da escola se organizar para ser um local dinâmico, propício à produção de saberes, com o devido reconhecimento da importância dos descendentes africanos na história brasileira.

Essas opiniões nos direcionaram para os ensinamentos de Hansel, Zych e Godoy (2014), sobre a importância do relacionamento dos professores com os alunos, valorizando sua realidade, buscando envolver toda a escola na produção de educação:

A mudança de postura profissional pelo professor por meio da sensibilização e da conscientização da realidade do aluno, envolvendo toda a instituição escolar, com a escola desenvolvendo um trabalho de gestão compartilhada

com a família, acompanhada da formação continuada de sua equipe de atuação, tornam-se fundamentais (p. 15).

A partir dessas premissas, o pesquisador inferiu que a organização da escola CEQFAAM está sendo gradativamente realizada sobre quatro pilares: Pessoas, Gestão, Pedagogia e Infraestrutura, convergindo para apresentar uma resposta satisfatória aos desafios da comunidade, de maneira a se transformar em uma nova escola, cidadã e inclusiva. Nessa direção, aprez-nos buscar mais apoio nos ensinamentos de Gadotti (2006), que nos ensina que “Essa nova escola já está sendo construída na resistência concreta de muitos educadores, pais, alunos e funcionários. Escolas onde crianças estão sentindo prazer em ir, prazer em estudar, prazer em construir a cultura elaborada” (p. 64).

Para tanto, conforme o coordenador, para cumprir sua missão e seu papel de maneira a corresponder à qualidade desejada e aos desafios da comunidade, “a escola carece de vários apoios, do financeiro ao logístico e infraestrutura, que permitam a realização do trabalho, pois exceto a vertente pedagógica, que se vincula diretamente à finalidade escolar, as outras são consideradas meios para que essa finalidade seja concretizada”.

Dessa forma, e ainda conforme o coordenador:

a escola não carece simplesmente que condições mínimas de funcionamento sejam cumpridas, para que os resultados satisfaçam. É necessário que seja estabelecido um projeto pedagógico, de maneira coletiva, voltado para a identificação das demandas dos alunos com foco na melhoria do desempenho escolar, e para isso, os esforços deverão se redobrados visando à superação dos obstáculos e problemas existentes no decurso do processo do ensino e aprendizagem. (Coordenador).

Portanto, de maneira complementar, a diretora, declarou que “tanto os alunos, que são os sujeitos da atividade aprender, e os professores, sujeitos da função ensinar, carecem desenvolver senso de compreensão das responsabilidades na busca incansável da concretização da aprendizagem”.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tempo demandado para realização do estudo concedeu-nos a oportunidade de conhecer o funcionamento da escola Centro Quilombola de Formação por Alternância Ana Moreira (CEQFAAM), situada na comunidade rural quilombola Santo Antônio dos Pretos, município de Codó, estado do Maranhão, Brasil, e permitiu-nos também conhecer as peculiaridades da comunidade, suas culturas, o otimismo dos alunos, o árduo trabalho dos professores, gestores escolares e demais indivíduos que contribuem direta e indiretamente para o funcionamento da escola. Experiência ímpar, que além de nos levar aos resultados perseguidos pela pesquisa, nos proporcionou a oportunidade de viver a comunidade, sentir as dificuldades existentes e vivenciadas por seus moradores, as exclusões sentidas, os ranços de marginalização social, ainda muito fortes, e os traços de discriminação racial, ainda muito vivos. Expressamos-nos de dentro da escola, embora sem deixar passar despecebidos os detalhes existentes ao se redor.

A experiência do investigador como docente e como Administrador Público não foi bastante para interpretar todas as informações e dados coletados, sendo necessário recorrer a autores como Vygotsky (1987), Cavaco (2002), (Leite, 1997), Lombardi (2002), Freire (1996), Luckesi (1994), Carneiro (2006), Gomes (2005), Nascimento (2008), Perutti (2009), Munanga (1995), Anjos (2005), Schwartz (2001), Leite (2002), Soares e Maciel (2000), Arruti (2009), e Moura (2007), que foram de extrema importância para conseguir realizar, através de outros ângulos a leitura da escola e da comunidade, onde foi realizada a observação. Foram várias e constantes viagens de pesquisa ao Referencial Teórico em busca da compreensão da contextura e organização social da escola, entrelaçada com os traços culturais dos afrodescendentes,

havendo às vezes, esbarros e conflitos com os pensamentos externos e de outras culturas.

Nesta etapa conclusiva de nossa dissertação recordamos que o principal objetivo do estudo era compreender as dificuldades e os desafios que são colocados à escola para captar, integrar e manter inscritos os alunos provenientes da Comunidade Quilombola, que se encontrem em idade escolar. A partir desse propósito geral, foram fixados tres objetivos específicos, quais sejam:

1. Compreender a percepção dos participantes acerca da importância da educação formal para a Comunidade Quilombola;
2. Perceber se os alunos da Comunidade Quilombola se sentem integrados e com vontade de permanecer no sistema de ensino;
3. Identificar as adaptações curriculares já implementadas e as que precisam ainda de ser colocadas em prática para que a escola responda de uma forma mais eficaz às necessidades de formação dos alunos da Comunidade Quilombola

Tendo como fundamento os dados coletados e as informações catalogadas, passamos a responder a cada um dos objetivos definidos.

Em relação ao primeiro objetivo, percebemos que tanto os alunos quanto os moradores da comunidade rural quilombola mostraram reconhecer importância da educação formal pelo fato de, para além de distanciar os alunos da triste ignorância e ausência de informações, criar inúmeras oportunidades de integração dos estudantes ao mercado de trabalho, com definição de uma profissão técnica, de maneira bastante inclusiva, oportunizando o desenvolvimento de cunho pessoal e profissional e a estruturação do pensamento crítico, necessário à defesa dos direitos pessoais e à realização de projetos que contribuam para uma melhor qualidade de vida. A educação formal, conforme o pensamento dos participantes da pesquisa, ajuda a produzir dignamente, e de forma justa, livre e

independente, a própria sustentabilidade, na medida em que uma sociedade sem educação está sujeita a viver rodeada de uma escravidão camuflada e dissimulada. A educação formal é fundamental para um bom relacionamento do indivíduo na sociedade, pois gera autoconfiança e melhores meios de convivência. No entanto, e apesar do valor que é reconhecido à educação formal, os participantes reclamam por uma maior implementação dos assuntos relacionados com a cultura afrodescendente, história da África, manifestações culturais e folclóricas, de forma que a memória da ancestralidade não seja esquecida e que os traços tradicionais de cultura sejam mantidos.

Quanto ao segundo objetivo, a maioria dos alunos declaram que se sentem satisfeitos com a existência da escola, principalmente pela oportunidade de estudarem e concluírem um ensino médio que os prepara para uma profissão. Alguns, em pequena escala, demonstram desânimo de continuarem, principalmente pelas alegativas das precariedades de condições financeiras da família e a necessidade de sobrevivência, e outros chegaram a referir que iriam embora para outros estados em busca de trabalho. No geral, a maior reclamação da grande maioria é em relação às sofríveis instalações físicas da escola; os dormitórios em péssimas condições, os banheiros com má conservação, dentre outras ausências. Mesmo assim, com todos esses problemas, eles declaram que há uma integração e que os coordenadores da escola se esforçam muito para melhorarem a cada dia.

No que tange ao terceiro objetivo, a escola já realizou algumas adaptações curriculares, com a realização de alguns seminários onde se discute, embora tenuemente, a identidade quilombola, a cultura afrodescendente e a história da África. Entretanto, com a pesquisa, verificou-se a necessidade de adaptações curriculares, principalmente no que se refere ao envolvimento dos alunos na elaboração e condução de projetos e fortalecimento das práticas técnicas no campo. Outros pontos considerados importantes, a serem adaptados no currículo, são: a inclusão de tópicos sobre saberes empíricos quilombolas, visando fortalecer sua cultura; a implementação de

um ensino que seja capaz de estimular a criatividade e a iniciativa dos jovens, havendo, dessa forma a socialização dos saberes. A valorização e o respeito pelas diferenças e diversidades e a preservação do meio ambiente precisam também de ser aspectos a considerar. Enfim, as alterações sugeridas são voltadas para a facilitação da aprendizagem dos alunos, considerando, principalmente a origem do ensino fundamental e as dificuldades vivenciadas pelos povos quilombolas.

Em resumo, com nossa pesquisa verificamos que a escola examinada não utiliza em seu currículo o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, como preconiza a Lei 10.639/2003, de 09 de janeiro, que alterou a Lei 9.394/96, de 20 de dezembro, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de forma a cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que garantem o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, igual direito às histórias e culturas que formam a nação brasileira, além do direito a todos os brasileiros, de acesso às demais fontes da cultura nacional.

Ficou muito claro que a escola se preocupa em encontrar novas formas de organização para responder às necessidades destes alunos. Os professores e os gestores buscam conhecer realidades de outras escolas, outras situações vivenciadas e outras práticas, com o intuito de melhorar o funcionamento escolar.

Por último, gostaríamos de salientar que consideramos que a resolução das dificuldades encontradas passará também por ações governamentais, provavelmente através da Secretaria de Estado da Educação, pois torna-se necessário que se verifiquem melhorias nas instalações físicas da escola, em que se incluem a biblioteca e da sala de equipamentos computacionais, no campo de experiências práticas e no processo de contratação de professores (mais professores com conhecimento específico sobre a realidade quilombola). É imperioso que a escola se firme e obtenha cada vez mais o

reconhecimento por parte da comunidade Quilombola e da sociedade em geral, como um espaço de produção de saberes, um espaço social, cultural, educativo e ecológico, que existe para servir (e serve) aos estudantes.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- André, M. (2005). *Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber Livro Editora.
- Anjos, R. (2005). *Territórios das comunidades remanescentes de antigos quilombos no Brasil – Primeira configuração espacial* (3rd ed.). Brasília: Mapas Editora & Consultoria Ltda.
- Aquino, J. (1998). *Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas*. (2rd ed.). São Paulo: Summus.
- Araújo, D. (2012). *AÊ meu pai quilombo, eu também sou quilombola: O processo de construção indentitária em Rio Grande – Maranhão*. São Luis: Dayse Araújo. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal do Maranhão, São Luis, Brasil. Acedido em 15.03.2016. Disponível em <http://www.museuafro.ufma.br/arquivos/f8f15edab4055749ae81bb62a0a68bda.pdf>
- Arruti, J. (2009). Políticas Públicas para Quilombos: Terra, Saúde e Educação. In M. de Paula, e R. Heringer (Org.), *Caminhos Convergentes: Estado e Sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll / Action AID.
- Assembleia Legislativa (1989). *Constituição do Estado do Maranhão, promulgada em 05 de outubro de 1989*. Acedido em 10.02.2016. Disponível em <http://legislacao.al.ma.gov.br/ged/cestadual.html>
- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1980). *Psicologia educacional*. (2rd ed.). Rio de Janeiro: Interamericana.

- Assunção, M. (1988). A Guerra dos Bem-te-vis: a Balaiada na memória oral. In M. Silva; M. Furtado (Org.), *Respeito à igualdade pela diferença: o contexto das políticas públicas e a questão quilombola no Maranhão. O público e o privado*. São Luis: SIOGE.
- Bardin, L. (2010). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Becker, F. (2012). *Educação e construção do conhecimento* (2rd ed.). Porto Alegre: Penso.
- Bello, J. (2001). Educação no Brasil: a História das rupturas. *Pedagogia em Foco*. 1(1), 12. Acedido em 15.02.2016. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm>>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora.
- Câmara dos Deputados (1968). *Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial*. Acedido em 03/01/2016. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politica-externa/ConvIntElimTodForDiscRac.html>
- Câmara Federal (2002). *Decreto Legislativo nº 143, de 20/06/2002*. Acedido em 02.01.2016. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/2002/decretolegislativo-143-20-junho-2002-458771-convencao-1-pl.html>.
- Cantanhede Filho, A. (1997). *Santo Antônio dos Pretos e seu território. Relatórios*. SãoLuis: SMDH.
- Cantanhede Filho, A., Carneiro, A., & Ayala, C. (2006). *Incra e os desafios para regularizacao dos territórios quilombolas: algumas experiencias*. Brasília: MDA Incra.

- Carlos, L., & Filho, P. (2016). *Os desafios do ensino da informática no Centro Quilombola de Formação por Alternância Ana Moreira – CEQFAAM, Codó – MA*. Artigo apresentado no III Congresso Nacional de Educação, 05-07.10.2016, Natal, Brasil. Acedido em 20.03.2016. Disponível em http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA19_ID12085_18082016115837.pdf
- Castilho, S., & Carvalho, F. (2015). Educação e quilombo: delineamento dos estudos brasileiros. *Quaestio*, 17(2) 354-355.
- Castro, M. (2000). Sistemas Nacionais de Avaliação e de Informações Educacionais. *São Paulo em Perspectiva*, 14(1), pp. 121-128.
- Cavaco, C. (2002). *Aprender Fora da Escola – Percursos de Formação Experiencial*. Lisboa: Educa.
- Centro de Cultura Luiz Freire. (s.d.) *Cartilha Educação quilombola: um direito a ser efetivado*. Acedido em 11.02.2016. Disponível em http://www.dhnet.org.br/dados/cartilhas/dht/cartilparaha_cclf_educ_quilombola_direito_a_ser_efetivado.pdf
- Chrispino, A. (2009) *Os cenários futuros para a educação: o exemplo do ensino médio*. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Cunha, A. (2011). *Construindo Quilombos, desconstruindo mitos: a Educação Formal e a realidade quilombola no Brasil*. São Luís-MA: SETAGRAF.
- Delors, J. (2010). A Educação ou utopia necessária. In *Um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: UNESCO.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2006). *O planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e abordagens*. Porto Alegre: ARTMED.

- Ferraço, C., Gabriel, C., Amorim, A. (Org.), (2012). *Teóricos e o campo do currículo*. Campinas: FE/UNICAMP.
- Font, J., & Rufi, J. (2006). *Geopolítica, identidade e globalização*. São Paulo: Annablume.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (25rd. Ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1991). *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (2015). *À sombra desta mangueira*. (11 rd ed.). São Paulo: Olho d'Água.
- Freire, P. (2007). *Educação e mudança*. (30 rd ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Fundação Palmares (2007). *Portaria n° 98, de 26/11/2007*. Acedido em 05/01/2016. Disponível em <http://www.palmares.gov.br/file/2010/11/legis21.pdf>
- Furtado, M. (2012). *Aquilombamento no Maranhão: um rio grande de (im)possibilidades*. Presidente Prudente: Marivania Furtado. Tese Doutorado apresentado à Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, São Paulo, Brasil. Acedido em 09.04.2015. Disponível em https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/105031/furtado_mls_dr_prud.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Gadotti, M. (2000). *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Gadotti, M. (2006). *Escola Cidadã* (11rd ed.). São Paulo: Cortez.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4rd ed.). São Paulo: Atlas.

- Gomes, N. (2005). Educação e Relações Raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In K. Munanga (Org.), *Superando o Racismo na escola* (p.147). Brasília: MEC/SECAD.
- Gohn, M. (2002). Conselhos gestores na política social urbana e participação popular. *Cadernos Metrópole*, 1(7), 20.
- González, J. (2002). Educação e Diversidade: bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: Artmed. In M. Seno (Org.), *A inclusão do aluno com perda auditiva na rede municipal de ensino da cidade de Marília*. Psicopedagogia. 26 (81). Acedido em 16.03.2016. Disponível <http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/232/a-inclusao-do-aluno-com-perda-auditiva-na-rede-municipal-de-ensino-da-cidade-de-marilia>
- Governo Estado do Maranhão (1962). *Lei n° 2.235, de 28 de dezembro*. Acedido em 12.02.2016. Disponível em <http://www.educacao.ma.gov.br/conselho-estadual-de-educacao/lei-de-criacao-do-conselho-estadual-de-educacao/http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/apresentacao>
- Gusmão, N. (1995). Terra de pretos, terra de mulheres: terra, mulher e raça num bairro rural negro. Brasília: Fundação Cultural Palmares.
- Hansel, A., Zych, A., & Godoy, M. (2014). (Org.), *Fundamentos da Educação Inclusiva*. Curitiba: Universidade Estadual do Centro Oeste-Unicentro.
- Jaccoud, L. (2008). O combate ao racismo e à desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial. In Theodoro, M. (Org.), *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição*. (p. 137). Brasília: Ipea
- Lapassade, G. (2005). *As Microsociologias*. Brasília: Liber Livro.

Leite, I. (2008). O projeto político quilombola: desafios, conquistas e impasses atuais. *Revista Estudos Feministas*, 16(3), 424. Acedido em 10.01.2016. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ref/v16n3/15.pdf>

Leite, S. (2002). *Escola rural: urbanização e políticas educacionais* (2rd ed.). São Paulo: Cortez.

Leite, C. (1997). *As palavras mais do que os atos? O multiculturalismo no sistema educativo português*. Porto: Carlinda Leite. Tese de doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto. Portugal. Acedido em 22.04.2016. Disponível em <file:///C:/Users/Admim/Downloads/29389.pdf>

Libâneo, J. (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez.

Libâneo, J. (2010). *Pedagogia e pedagogos, para quê?* (5rd ed.). São Paulo: Cortez.

Lombardi, J. (2002). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados.

Luckesi, C. (1994). *Filosofia da Educação*. (14 rd ed.). São Paulo: Cortez.

Lüdke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

Macedo, R; Galeffi, D; & Pimentel, A. (2009). *Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas*. Salvador: EDUFBA.

Mantoan, M. (2003). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* (2rd ed.). São Paulo: Moderna.

Macliver, R; Page, C. (1973) Comunidade e sociedade como níveis de organização da vida social. In: F. Fernandes. (Org.), *Comunidade e*

sociedade: leituras sobre problemas conceituais, metodológicos e de aplicação. São Paulo: Companhia Editora Nacional, citado nos *Anais do III Simpósio Internacional Cidades Médias*: Rio de Janeiro. UFRJ. Acedido em 22.05.2016. Disponível em <http://www.cimdepe.com.br/wp-content/uploads/2015/01/Anais-III-CIMDEPE-Eixo-5-com-capa.pdf>

Maestri, M. (2005). Terra e Liberdade: as comunidades autônomas de trabalhadores escravizados no Brasil. In L. Haerter; G. Nunes; D. Cunha (Org.), *Refletindo acerca da contribuição da cultura quilombola aos currículos da educação básica brasileira, através da presença da história da África e Afrobrasileira*. Identidade 18(3), 26). Acedido em 24.03.2016. Disponível em <http://periodicos.est.edu.br/identidade>.

Maroy, C. (2005). A análise qualitativa de entrevistas. In: Albarello, L.; Digneffe, J; Hiernaus, C.; Maroy, D.; Saint-Georges, P. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais* (3rd ed.). Lisboa: Gradiva.

Martins, H. (2004). Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e Pesquisa*, 30(2), 293-294.

Michaelis (2017). *Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*. São Paulo: Editora Melhoramentos - Acedido em 15.02.2017. Disponível em <http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/validade/>

Ministério Desenvolvimento Agrário (2008). *Instrução Normativa nº 49 - INCRA, de 29/09/2008*. Acedido em 02.01.2016. Disponível http://www.mds.gov.br/webarquivos/legislacao/seguranca_alimentar/_doc/instrucoesnormativas/2008/PCT%20Instrucao%20Normativa%20no%2049-%20de%2029%20de%20setembro%20de%202008.pdf

Ministério dos Direitos Humanos (2003). *Secretaria Nacional de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR)*. Acedido em 05.01.2016. Disponível <http://www.seppir.gov.br/sobre-a-seppir/a-secretaria>

Ministério da Educação (2006). *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Acedido em 04.01.2016. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf.

Ministério da Educação (2013). *Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: MEC, SECADI. Acedido em 02.02.2017. Disponível em http://www2.tce.rs.gov.br/pvrweb/PK_PORTAL_AGENDA_BLOBS.ptc_agenda_blob?p_anexo=5711

Ministério da Educação (2010). *Resolução nº 4, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de 13 de julho de 2010*. Acedido em 12.01.2016. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf

Ministério da Educação. (2004). *Parecer CP/CNE 3/2004, de 10 de março de 2004*. Acedido em 20.04.2016. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf

Ministério da Educação. (2012). *Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Acedido em 13.03.2016. Disponível em http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf

Ministério da Educação (2010). *Conferência Nacional de Educação, de 28 de março de 2010*. Acedido em 02.01.2015. Disponível em <http://conae.mec.gov.br/>

Ministério da Educação (2012). *Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012*. Acedido em 10.02.2016. Disponível em <http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>

Ministério da Educação (2002). *Resolução CNE/CEB n° 1, de 03 de abril de 2002*. Acedido em 15.02.2016. Disponível em http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf

Ministério da Educação. (2010). *Escola em Ação: Vivendo a diversidade*. Acessado em 28.03.2016. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/institucional/quem-e-quem/222-noticias/537011943/15983--professores-fazem-curso-sobre-educacao-quilombola-no-maranhao>

Ministério da Educação. (2011). *Texto-referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar quilombola*. Brasília: CNE. Acedido em 17.04.2016. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9200-texto-referencia-educacao-escolar-quilombola&category_slug=outubro-2011-pdf&Itemid=30192

Ministério da Educação. (2006). *Parecer CNE/CEB n° 1, de 02 de fevereiro de 2006. Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)*. Acedido em 15.02.2016. Disponível em http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_1_de_1_de_fevereiro_de_2006.pdf

Mizukami, M. (1986). *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU.

Monte Alto, R. (2012). *Saberes e fazeres quilombolas: diálogos com a educação do campo*. Uberaba: Rosana Monte Alto. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de Uberaba-MG. Acedido em 15.02.2016. Disponível em <http://www.uniube.br/biblioteca/novo/base/teses/BU000205955.pdf>

Moura, G. (2005). O direito à diferença. In K. Munanga (Org.), *Superando o Racismo na escola* (p.69). Brasília: MEC/SECAD.

- Moura, G. (2007). Programa 1 Terra, Cultura, História, Geografia, Quilombo: conceito. Educação Quilombola. In *Boletim Salto para o Futuro*. 1(10), 6.
- Munanga, K. (1995). Origem e histórico do quilombo na África. *Revista USP. São Paulo* (28) 5 6 - 6 3. Acessado em 10.01.2016. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/28364/30222>
- Munanga, K. (2004). *História do negro no Brasil*. São Paulo: Fundação Cultura Palmares.
- Nascimento, E. (2008). *Cultura em movimento: matrizes africanas e ativismo negro no Brasil*. São Paulo: Selo Negro.
- Nascimento, A. (2013). *Da escola no Quilombo à escola do Quilombo: a identidade quilombola na Escola Municipal Etelvina Amália de Siqueira Alves em Amparo de São Francisco-SE*. Aracaju: Ana Nascimento. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, Brasil. Acedido em 16.03.2016. Disponível em <http://openrit.gropotiradentes.com/xmlui/handle/set/1058>
- O'Dwyer, E. (2002). *Quilombos: identidade étnica e territorialidade*. Rio de Janeiro : Editora FGV.
- Oliveira, F. (2009). *Clóvis Moura e a Sociologia da Práxis Negra*. Niterói: Fábio Oliveira. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil. Acedido em 16.03.2016. Disponível <http://www.dominiopublico.gov.br/download/teste/arqs/cp126152.pdf>
- Organização Internacional do Trabalho (2011). *Convenção n° 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT*. Acedido em 04.03.2016. Disponível em http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Convencao_169_OIT.pdf

Orsolon, L. (2006). O coordenador pedagógico/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: L. R. Almeida; V. M. N. S. Placco (Orgs.), *O coordenador Pedagógico e o Espaço de Mudança*. São Paulo: Loyola.

Pereira, R. (2014). *Juventude no Campo e Quilombola – Educação e Identidade Cultural na Comunidade Quilombola de Itaboca – Inhangapi-PA*. Belém: Ricardo Pereira. Dissertação de Mestrado apresentado à Universidade Federal do Pará, Belém, Brasil. Acedido em 15.02.2016. Disponível em http://www.repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/6180/1/Dissertacao_JuventudeCampoQuilombola.pdf

Pinto, B. (2006). Os remanescentes de quilombolas na região do Tocantins (PA): história, cultura, educação e lutas por melhores condições de vida. In Braga, M., Souza, E., Pinto, A. (Org.), *Dimensões da inclusão no Ensino Médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola*. (p. 283). Brasília: MEC/SECAD.

Piovesan, F.; & Guimarães, L. (s.d.). *Convenção Internacional Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial*. Acedido em 16/03/2017. Disponível em <https://xa.yimg.com/kq/groups/14653193/618111407/name/Tratado+discriminacao+racial.pdf>

Presidência da República (1961). *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Acedido em 15.02.2016. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm

Presidência da República (1971). *Lei nº 5692/71, de 11 de agosto de 1971*. Acedido em 11.02.2016. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm

Presidência da República (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988*. Acedido em 03.01.2016. Disponível

em

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm

Presidência da República (1995) Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995.

Acedido em 15.02.2016. Disponível em <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108165/lei-9131-95>

Presidência da República (1996a). *Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996*. Acedido em 15.02.2016. Disponível em

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm

Presidência da República (1996b). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*.

Acedido em 02/01/2016. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

Presidência da República (1996c). *Lei nº 9.424, de 24 de janeiro de 1996*.

Acedido em 15.02.2016. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm

Presidência da República (2003a). *Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003*. Acedido em 02.01.2016. Disponível em

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm

Presidência da República (2003b). *Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003*.

Acedido em 02/01/2016. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm

Presidência da República (2004). *Decreto nº 5.051, de 19/04/2004*. Acedido

em 02/01/2016. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato20042006/2004/decreto/d5051.htm

Presidência da República. (2007). *Lei nº 11.494, de 20.06.2007*. Acedido em 20.04.2016. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm

Presidência da República, 2016. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Ato das Disposições Constitucionais Transitórias*. Acedido em 16/05/2017. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Reis, E. (2000). Projeto Político Pedagógico: moda, exigência ou tomada de consciência? *A página da educação*, 93(1). Acedido em 18.03.2016. Disponível em <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=93&doc=8104&mid=2>

Ribeiro, L. (s.d.). *Centro de Cultura Negra do Maranhão: Política e Cultura Negra*. Acedido em 25.04.16. Disponível <http://www.afreaka.com.br/notas/centro-de-cultura-negra-maranhao-politica-e-cultura-negra/>

Roesch, S. (2009). *Projetos de estágio e de pesquisa em administração: guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudos de caso* (3rd ed.). São Paulo: Atlas.

Sacristán, G. (2000). *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. (3rd ed.). Porto Alegre: Artmed.

Santos, M. (1983). A Balaiada e a insurreição de escravos do Maranhão. São Paulo: Ática. In M. Silva; M. Furtado (Org.), *Respeito à igualdade pela diferença: o contexto das políticas públicas e a questão quilombola no Maranhão*. O público e o privado. 1(16), 81.

Senado Federal (1931). *Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931*. Acedido em 10.02.2016. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponível em

http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto%2019.890-%201931%20reforma%20francisco%20campos.htm

Schwartz, S. (2001). *Escravos, roceiros e rebeldes*. Bauru: EDUSC.

Soares, M., & Maciel, F. (Org.), (2000). *Alfabetização. Brasília: MEC/Inep/Comped*. Acedido em 10.02.2016. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000084.pdf>

Sousa, L., Silva, P., & Bezerra, J. (2015). Língua (portuguesa) e identidade: traços do falar maranhense. *Filologia e Linguística Portuguesa*. 17(2) 301. Acedido em 20.02.2016. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/104499>

Souza, K. (2008). *Luta pela terra, luta pela palavra: história de vida e formação de duas educadoras populares do campo*. Natal: Kelly Souza. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil. Acedido em 15.03.2016. Disponível em <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/2008%20KellyPS.pdf>

Tönnies, F. (1942). *Princípios de Sociologia*. México: Fondo de Cultura Económica.

Torres Santomé, J. (2001). As Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo. Silva, T. (Org), *Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes.

Veiga, I. (2008). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: Veiga, I. (org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. (24rd ed.). São Paulo: Papyrus, 1998. p.22.

Vieira, M; & Zouain, D. (2004). *Pesquisa qualitativa em Administração*. Rio de Janeiro: Editora FGV.

Vygotsky, L. (1987). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Weber, Max. (2002). *Conceitos básicos de sociologia* (5rd ed.). São Paulo: Centauro.

Yazan, B. (2016). Três abordagens do método de estudo de caso em educação: Yin, Merriam e Stake. *Revista Meta: Avaliação*. 8(22), pp. 149-182. Acedido em 15.02.2017. Disponível em <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/1038/pdf1>

Yin, R. (2001). *Estudo de caso. Planejamento e Métodos* (2 rd. ed.). Porto Alegre: Bookman.

ANEXO


TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA A DIVULGAÇÃO DA PESQUISA

Eu, JOSE RIBAMAR O. DE MELO FILHO

Gestor Geral da Escola Centro Quilombola de Formação por Alternância Ana Moreira (CEQFAAM), autorizo o aluno FRANCISCO DE ASSIS SANTOS SILVA, do Curso de Mestrado em Estudos Profissionais Especializados em Educação - Especialização em Administração das Organizações Educativas, ministrado pelo INSTITUTO POLITÉCNICO DO PORTO (IPP) - ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO (ESE), divulgar imagens internas e dados recolhidos neste estabelecimento de ensino, por meio do relatório de pesquisa consolidado, que culminará com a elaboração de sua Dissertação.

Codó (MA), 13 / AGOSTO de 2015.

Gestor Geral


Jose Ribamar O. de Melo
Diretor Geral - FG-2
Portaria Nº 031/2005
Matricula-114888

APÊNDICE

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS GESTORES, PROFESSORES E ALUNOS.

O presente questionário destina-se a um estudo a realizar no âmbito de uma dissertação de mestrado, que tem por objetivo compreender as dificuldades e os desafios que são colocados à escola para captar, integrar e manter inscritos os alunos provenientes da Comunidade Quilombola, que se encontrem em idade escolar.

Peço sua valiosa colaboração para responder às perguntas e sinta-se à vontade, pois asseguramos confidencialidade e anonimato de suas respostas; elas serão utilizadas, exclusivamente, para efeitos deste estudo.

Obrigado pela disponibilidade e cooperação.

FRANCISCO DE ASSIS SANTOS SILVA

Mestrando

1. Qual a função da educação formal e a importância de sua prática na comunidade quilombola?
2. A educação praticada na escola da comunidade se poderá ser considerada inclusiva?
3. O projeto político pedagógico contempla as necessidades dos alunos da comunidade?
4. Como ocorre a prática diária da escola, a articulação das ações pedagógicas de educação formal com a cultura da comunidade quilombola?
5. De que modo deve a escola do ensino médio que serve a esta comunidade, organizar os seus currículos de educação formal?
6. Que adaptações a esses currículos devem ser implementadas para tornar a escola verdadeiramente inclusiva?
7. De que modo se deve organizar a escola para responder aos desafios desta comunidade?