

**Política Educacional para a Educação Básica e Ações Interculturais na Escola
Quilombola**

**Educational Policy for Basic Education and Intercultural Actions at the Quilombola
School**

Marta Genú Soares¹

Hudson Pablo de Oliveira Bezerra²

José Pereira de Melo³

Resumo

As diretrizes para o ensino na Educação, são orientações de políticas públicas educacionais e transversalizam o currículo vivo da escola. No currículo, estão compreendidos os objetos do conhecimento que, na perspectiva humanista, democrática e inclusiva, alcança as identidades culturais que constituem os ambientes socioeducativos. Para tratar do currículo, é acionada a educação intercultural em diálogo com comunidades ribeirinhas, quilombolas e indígenas, posto que as abordagens didático-pedagógicas, muito recentemente, passam a enfatizar a diversidade sociocultural na escola. A pesquisa com referência legal na Lei 9394/96, Lei 12288/10, Parecer CNE/CP nº 3, 10/03/2004 e Resolução CNE/CP nº 01 de 17/06/2004 e na BNCC-Base Nacional Comum Curricular, adota conceitos em Oliveira (2004) que informa sobre as significações e as relações entre conteúdos escolares e práticas culturais e Candau (2008) que apresenta os desafios da prática pedagógica para uma educação multicultural para dialogar com interlocutores e a comunidade investigada. Usa metodologia etnográfica, para conhecer os sujeitos quilombolas em seu cotidiano e apreender práticas sociais caracterizadas com a educação cultural. Os resultados revelam a necessidade da valorização cultural e o respeito ao modo de vida e saberes identitários e, conclui que há mais unidades temáticas de ensino na comunidade do que a escola tem oferecido.

Palavras-chave: Política Educacional; Currículo; Educação Intercultural.

Abstract

1 Doutora em Educação. Professora Titular do programa de Pós-Graduação em Educação e do Curso de Graduação em educação Física da Universidade do Estado do Pará. Líder do Grupo de Pesquisa Resignificar-Experiências Inovadoras na formação de professores.

2 Professor de Educação Física no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN. Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Graduado em Educação Física pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN/CAMEAM. Atua principalmente em temas como: Educação, Cultura, Corpo, Saúde, Mídia, Esportes e Educação Física Escolar

3 Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1985), especialização em Educação Física Escolar (UFRN-1988), mestrado em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (1994), Doutorado em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (1998) e Pós-Doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Pará (2018). Atualmente é professor Titular da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), vinculado ao Departamento de Educação Física. É professor permanente do Programa de Pós-graduação em Educação, do mestrado em Educação Física (Acadêmico) e do mestrado em Educação Física (Profissional), todos na UFRN. Tem experiência na área de Educação Física escolar, na pedagogia do esporte e na formação de professores, tendo sua produção intelectual centrada na publicação de artigos, livros e capítulos de livros que versam sobre a educação física escolar, corpo e aprendizagem, formação de professores e projetos sociais na escola. Coordenador do Grupo de Pesquisa Corpo e Cultura de Movimento - GEPEC. Avaliador do INEP. Pró-Reitor Adjunto de Assuntos Estudantis (PROAE/UFRN)

The guidelines for teaching in Education are also guidelines for public education policies, and they are transversal to the school curriculum. The curriculum includes the knowledge objects that, from a humanistic, democratic, and inclusive perspective, reach the cultural identities that constitute the socio-educational environments. In order to deal with the curriculum, intercultural education is initiated in dialogue with riverside, quilombola, and indigenous communities, since didactic-pedagogical approaches, very recently, started to emphasize socio-cultural diversity at school. The research has its legal reference in Law 9394/96, Law 12288/10, CNE/CP 3/2004, and CNE/CP Resolution 01/2004 and the Nacional Curricular Common Base. It adopts concepts of Oliveira (2004) who inform about the meanings and the relations between school contents and cultural practices and Candau (2008) that presents the challenges of pedagogical practice for a multicultural education to dialogue with interlocutors and the investigated community. The study uses ethnographic methodology, to get to know the quilombola people in their daily lives and to learn social practices characterized by cultural education. The results reveal the need for cultural appreciation and respect for the way of life and identity knowledge. It concludes that there are more thematic teaching units in the community than the school has offered.

Keywords. Educational policies; Curriculum; Intercultural education.

Introdução

O estudo sobre as Políticas Públicas tem sido preocupação premente de pesquisadores que tematizam a diversidade cultural e os direitos humanos, desde a Amazônia na relação geocultural com grupos étnicoraciais localizados nas regiões brasileiras e, que desenvolvem ações investigativas que fomentam o ensino na Educação Básica e alinham práticas educativas e pedagógicas em diversos contextos culturais. A pesquisa ora apresentada, versa sobre a educação intercultural e sua presença nas práticas educativas de grupos indígenas, quilombolas e ribeirinhos, como projeto de pesquisa maior, desenvolvido pelo Programa de Cooperação Acadêmica entre Universidades do Norte e Nordeste do Brasil. Este texto apresenta investigação na interface com a comunidade quilombola.

Nesse sentido, essa investigação respondeu sobre o cotidiano de escolares quilombolas com o objetivo de tomar como parâmetro de análise as práticas sócioeducacionais e propor a educação intercultural de perspectiva crítica, identificando as práticas do cotidiano social quilombola, para caracterizar princípios educativos passíveis de inclusão na Educação Básica, nas escolas circunvizinhas às comunidades dessa identidade.

Por considerarmos que as dimensões da educação são a universalização da escolarização, a qualidade da educação, os projetos político-pedagógicos, a dinâmica interna das escolas, as concepções curriculares, as relações com a comunidade e a função social da escola (CANDAU, 2008, p. 13), e, não bastante, as políticas educacionais orientarem conteúdos

e metodologias, esses, só serão desenvolvidos de forma significativa se estiverem atrelados a essas dimensões citadas.

Valorizar as relações com a comunidade, faz com que a escola confira sentido ao ato educativo, respeite a identidade sociocultural e promova um projeto político cultural para a transformação social com a emancipação dos sujeitos construída no coletivo da escola e da comunidade escolar.

Como caminho metodológico optamos pela etnografia (ANDRÉ, 1995; GEERTZ, 2008; MALINOWSKI, 1978; SILVA, 2015; STRATHERN, 2017). Essa opção permitiu uma leitura mais detalhada da realidade participante da pesquisa em virtude da convivência cotidiana com os sujeitos das comunidades e suas relações.

Nossa pesquisa etnográfica foi na Cidade de Portalegre/RN, como lócus de investigação, localizada na Região do Alto Oeste Potiguar, a uma distância de 374 km da Capital do Estado, tendo a maior parte da sua população morando na zona rural. Os municípios se sustentam predominantemente da agricultura familiar de subsistência. Sua história guarda ainda forte influência da colonização portuguesa, dos saberes e práticas indígenas e dos negros. A colonização e a forte presença de comunidades quilombolas nos fez eleger o campo de investigação, bem como, a ação profissional e o conhecimento familiar do cotidiano da cidade.

Portalegre, possui 4 comunidades de remanescentes de quilombo certificadas pela Fundação Palmares (Pêga, Arrojado/Engenho Novo, Lajes e Sobrado). Selecionamos o Sítio Pêga e o Sítio Arrojado/Engenho Novo, por serem comunidades vizinhas e apresentarem as maiores dimensões territoriais e populacionais. Elas ficam localizadas entre 5 a 7 km de distância do Centro da Cidade de Portalegre e o acesso é feito por estradas carroçais.

Nossa imersão no cotidiano das comunidades aconteceu entre abril de 2019 e março de 2020, quando suspendemos as visitas em virtude das medidas de distanciamento social com a Covid-19. As visitas às comunidades aconteciam semanalmente, com alternância entre elas, para observação de diferentes ações do cotidiano, dentre as quais, as relações educacionais escolares.

Para apreender o objeto de estudo - as práticas socioculturais de comunidade quilombola - nos valem da pesquisa de campo, com abordagem qualitativa, que utiliza como instrumento de coleta de dados, estratégias as quais destacamos três: a pesquisa de campo em 2 comunidades de remanescentes quilombolas, a pesquisa em 4 escolas da Educação Básica que atendem os

membros dessas Comunidades e a pesquisa bibliográfica a partir dos descritores Educação intercultural, Diversidade cultural e Política Educacional.

Nas Escolas, trabalhamos com a direção, com o corpo técnico e com os professores. Nas Comunidades elegemos sujeitos, inicialmente tidos como líderes da comunidade, no entanto, ao conhecer os moradores, priorizamos os mais velhos, que conhecem melhor a Comunidade, e são reconhecidos como portadores dos saberes da tradição e dos costumes quilombolas. Posteriormente, tivemos convívio com as crianças e adolescentes, principalmente nas situações de práticas corporais como jogos e brincadeiras.

A utilização do método etnográfico direciona o mapeamento e registro dos saberes, linguagens e práticas do corpo negro das comunidades de remanescentes de quilombo, bem como, possibilita conhecer os espaços da educação do negro na realidade escolar, como possibilidade de contribuir com a efetivação de uma educação etnicorracial na Educação Básica, em busca da compreensão dos elementos culturais de uma dada realidade.

As técnicas de coleta e análise de dados adotadas na abordagem etnográfica podem ser atravessadas por tipos que capturem dados o mais próximo da realidade e, dessa forma, usamos o diário de campo e aplicamos a entrevista. Com os documentos, criamos categorias a partir dos descritores da pesquisa e adotamos o estudo do conhecimento do tema (SILVA, 2015).

A escrita sobre a pesquisa registra as seções que compreendem a contextualização do estudo feito na Introdução, o estudo do conhecimento que identifica os saberes e os coloca no campo da reflexão teórica e a coleta de dados em todo o processo, e por fim, responde à questão investigativa sobre um currículo vivo para a escola quilombola.

Saberes e práticas quilombolas em diálogo intercultural com a política educacional

Diferentes matrizes étnicas e religiosas, diversos valores e modos de vida e, uma variedade de ocupações, interagem nos ambientes escolares urbanos e rurais, com troca de saberes, matizes de culturas ancestrais e colonizadas ao longo do tempo.

Brandão (2002, p. 364) sobre os saberes explica que

A experiência de partilhar da criação solidária do saber é inesgotável e sempre renovável. Criar saberes como formas de conhecimento partilhados cria a exigência de sua permanente e crescente criação. E o saber, em cada um dos seus momentos de sua existência entre os que o partilham, desvenda e coloniza na cultura de que é parte sempre novos lugares.

Nos diferenciados lugares em que habitam os sujeitos - litoral, várzeas, mangues, campos, florestas, restingas ou zonas urbanas – são realizadas formas diferenciadas de interação com a natureza, de sobrevivência, costumes, crenças, imaginários, linguagens, que configuram um *corpus* de saberes culturais construídos nas práticas sociais e relações intersubjetivas. Essa construção, a partir das práticas socioculturais é “uma das características fundamentais das questões multiculturais é exatamente o fato de estarem atravessadas pelo acadêmico e o social, a produção de conhecimentos, a militância e as políticas públicas” (CANDAUI, 2008, p.18), dessa forma, o multiculturalismo como movimento de educação, formação humana e transformação, nasce na rua, nos grupos sociais, essencialmente étnicos e negros, e por expressivo apoio de ONGs – Organizações não governamentais, e adentra a universidade num segundo momento.

Por outro lado, indicam as leis e diretrizes sobre o que deve substanciar a organização e o funcionamento escolar e o que rege a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, dentre as quais se destacam, a Constituição Federativa do Brasil, a Lei 9.394/96, o Parecer CNE/CP nº 3, 10/03/2004 e Resolução CNE/CP nº 01 de 17/06/2004 que aborda assunto relativo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

A partir da leitura atenta da legislação pertinente e da observação da Rede de Ensino, Escolas e Comunidade Escolar, são acionados princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania, ao respeito à diversidade e ao convívio social republicano e, nesse sentido, os sujeitos que fazem a escola devem fomentar ações que rejeitem estereótipos e preconceitos de condição socioeconômica, regional, etnicorracial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, religioso, de condição de deficiência, assim como, qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos humanos.

Ao estabelecer as bases e diretrizes para a educação nacional, a Lei 9394/96 do Ministério da Educação no Brasil (BRASIL, 1996), tem no caput do Art. 1º, que faz parte do processo da educação por todo o território brasileiro, a formação no seio da vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos espaços formativos institucionalizados, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e, de forma inclusiva e relevante nas manifestações culturais, essas que trazem em si os saberes populares e da tradição que dão sentido e significado à vida dos diferentes povos, portanto, esse artigo expressa a amplitude e dimensão intercultural na educação escolarizada.

Cabe a responsabilidade ao Ministério da Educação estabelecer diretrizes e orientar as escolas, normatizando a prática educativa e a convivência humana nos processos educativos escolarizados, e nesse sentido, o Parecer CNE/CP nº 3, 10/03/2004 se convencionou em um diálogo com a sociedade quando anuncia

Destina-se, o parecer, aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. Destina-se, também, às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática (BRASIL, 2004, p. 2).

A Resolução CNE/CP nº 01 de 17/06/2004 se constitui na normatização para a operacionalização prática da organização do ensino que, em respeito a diversidade e ancestralidade do povo brasileiro, instituiu orientação curricular nacional para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. E dessa forma, ser observada pelas Instituições de ensino, principalmente na formação inicial e continuada de professores, o que relatamos aqui como dado encontrado na pesquisa, sobre a atenção dada aos professores, pela Rede de Ensino, lócus desta pesquisa. Vale ressaltar que, para além do direito à educação e o respeito cidadão, atender as diretrizes é quesito a ser avaliado nas instituições de ensino.

A complementariedade dessa acepção de diversidade cultural nas políticas educacionais é garantida no conjunto de leis, decretos e pareceres que transversalizam a educação, como a Lei 12288/10 (BRASIL, 2010), que instituiu a igualdade racial, e garante à população negra oportunidades e direitos étnicos individuais, coletivos e difusos, bem como, combate à discriminação e toda forma de intolerância étnica. No detalhamento dos artigos, a Lei deixa claramente especificados os crimes que ainda são cometidos, apesar do combate a toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor e a assimetria existente que distancia mulheres negras nos segmentos sociais.

Para tanto, é necessário promover atividades afirmativas em relação a imagem de afrodescendentes e dos povos do campo, dando ênfase a sua participação e protagonismo em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, porque “a formação humana é

transformação, assim como, a aprendizagem é mudança de comportamento e atitude frente a condição de existência e de ensino” (SOARES, 2016, p. 212).

Planejar aulas, projetos integradores e eventos educativos que contenham a cultura e história afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, valorizando seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes sociocientíficos. Operar com respeito aos direitos e participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, como as diferenças culturais nessa sociedade multicultural.

A temática das relações de preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, de forma não solidária e injusta, é pauta de diálogo, com clareza e, o enfrentamento das dificuldades históricas postas no tempo social, para que a escola seja conduzida de modo a observar o respeito à dignidade humana, ao trato da história e da cultura brasileira, de perspectiva crítica com relação aos aspectos etnicorraciais, bem como, com a observação a não discriminação racial.

O que preconizam as leis referentes as relações étnicorraciais já vinha sendo trabalhado por Freire (1999) desde sua primeira obra sobre as experiências pedagógicas que acabam por se tratar de construções curriculares, porque é com o levantamento dos temas geradores com os alunos que o professor faz o estudo da realidade para organizar o conhecimento e aplicar o conteúdo

Como síntese da obra, que apresenta as experiências iniciais como descrito anteriormente, pode-se dizer dos elementos do currículo: 1- Educação: a concebe como mudança de atitude e valorização da cultura; 2- O professor assume o papel de coordenador da ação do aprender e o aluno é sujeito do processo; 3- A metodologia usa o diálogo e o conteúdo é extraído das situações existenciais (SOARES, 2018, p.416).

Considerar a prática social e o cotidiano escolar são princípios educativos presentes na educação intercultural, e com esses princípios, são inseridas no currículo e no planejamento escolar as questões referentes aos direitos humanos, a história e relações étnicorraciais. “A antecipação de um currículo anti hegemônico, construído a partir da singularidade dos grupos sociais e tomando como conteúdo o entorno significativo” (SOARES, 2018, p. 427), foi e deve ser o propósito educativo a ser materializado no âmbito da escola.

Em diálogo entre a legislação e o aporte teórico eleito na pesquisa, ressaltamos que os aspectos jurídicos e teóricos, estão acordados, no entanto, essas informações e conhecimento, necessitam do exercício constante para aplicação prática, tal como o caput do Artigo 20 da Lei 12288/2010:

É dever do Estado e da sociedade garantir a igualdade de oportunidades, reconhecendo a todo cidadão brasileiro, independentemente da etnia ou da cor da pele, o direito à participação na comunidade, especialmente nas atividades políticas, econômicas, empresariais, educacionais, culturais e esportivas, defendendo sua dignidade e seus valores religiosos e culturais (BRASIL, 2010, s/p).

Para operacionalizar esses princípios e os tornarem educativos para a formação humana, desde a escola, o conjunto de Políticas Educacionais configurado na base legal e desenvolvido por estudiosos da Educação e das disciplinas escolares que propõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), num movimento em continuum que envolve técnicos públicos, pesquisadores, professores e gestão escolar, acompanhados pelo olhar atento e vigilante dos movimentos sociais e ONGs que não hesitam em manifestar-se publicamente em prol de um currículo que garanta a legislação e respeite as identidades culturais.

Como documento orientador, a BNCC garante o conhecimento mínimo necessário à escola,

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017, p. 7).

Há que se ressaltar que, como conhecimento mínimo no âmbito nacional das escolas, essas, respondem pelo conhecimento simultâneo a esse mínimo de 40% e que trata das singularidades regionais e da história local, tomando como referência a história geral e os fatos e eventos que contam o processo de desenvolvimento da humanidade, assim como, as idiosincrasias presentes na linha do tempo dos grupos sociais.

Toda essa diversidade de conhecimento, a partir das identidades culturais e singularidades requerem princípios como o respeito a diversidade e o direito ao singular, assim, destacamos que para a educação intercultural, principalmente na educação etnicorracial, que

Quando, como professores/as, situamo-nos diante dos/as alunos/as; a partir de estereótipos e expectativas diferenciadas segundo a origem social e as características culturais dos grupos de referência, quando privilegiamos somente a - comunicação verbal, desconsiderando outras formas de comunicação humana, como a corporal, a artística, etc (CANDAUI, 2008, p. 30, grifos nossos).

Nesse sentido, as Políticas Educacionais têm prezado para o direito e a humanidade com as leis e diretrizes que regem e organizam a Educação Básica, dentre as quais, listamos, a

Constituição Federativa do Brasil, a Lei 9.394/96, o Parecer CNE/CP nº 3, 10/03/2004 e Resolução CNE/CP nº 01 de 17/06/2004 – Aborda assunto relativo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, assim como todas as leis que transversalizam a educação quanto a formação da cidadania. No entanto, a análise crítica e dialética para avaliar a aplicação do teor educativo para o contexto, a realidade socioeducativa e as contradições implícitas na BNCC, se constitui na ação coletiva dos que fazem a escola.

Considerando seu caráter normativo, a BNCC desde sua apresentação, informa que organiza os conteúdos essenciais para a totalidade das escolas brasileiras e que, por si só, este documento não fará a mudança necessária para acabar com a desigualdade entre os povos, assim, cabe a comunidade escolar, conhecedora de suas condições reais e necessidades a serem priorizadas na educação da população, dos pequenos aos jovens e adultos, e, certa de que, tem uma linha no tempo histórico que articula os conhecimentos construídos de geração em geração, valorizar os saberes que transitam no contexto local e fazer uso deles para sistematizar conhecimento histórico e transformador.

A BNCC orienta que 40% do conteúdo a ser trabalhado na escola deva ser eleito pela comunidade escolar com origem nos saberes locais, na cultura e no conhecimento que identifica a regionalidade, para que, em diálogo com os objetos de ensino e unidades temáticas que constituem os outros 60% dos conteúdos, que são comuns a todas as escolares brasileiras, a escola desenvolva no programa escolar a relação e diálogo entre o conhecimento universal e o local.

“Merece estudo a respeito do capital cultural expresso na BNC e se consegue atender à realidade educacional (e diversidade) desse território, repleto de desafios” (ABREU; SOARES, 2016, p. 140), considerando que o conceito de capital cultural é uma assertiva metafórica dos autores Bourdieu e Passeron, que fizeram uma referência a economia quando a cultura tomada como referência é a da classe dominante em detrimento da cultura construída nos grupos sociais diversos (ABREU; SOARES, 2016), adotada como linguagem autorizada, e portanto, de maior poder sobre a cultura etnicorracial.

Destacamos que a valorização das culturas está garantida nas competências gerais da BNCC, e, a competência 6, anuncia para:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do

mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2018, p.11).

Portanto, muito mais presente que o conteúdo expresso no documento oficial, mais alargada está a cultura de diferentes regiões e localidades outro lado, ou seja, culturas que se entrelaçam e para tanto, Catherine Walsh (2001, p. 10-11 apud CANDAU, 2008, p. 23-24) afirma que a interculturalidade é um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade; um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes; um espaço de negociação de conflitos de poder.

Esse é o sentido, a ser dado a educação que traduza transformação e emancipação na escola quilombola, ao ser reconhecida pelas políticas educacionais e incluída nos programas que orientam a educação.

Na estrada com os quilombolas

Investigar para conhecer as possibilidades pedagógicas da interculturalidade nas práticas educativas requer fazê-lo de forma qualitativa e pela prática social, assim, elegemos Malinowski (1978, p. 6), que nos orienta para a observação atenta aos *loci* da pesquisa porque “a etnografia adquire a capacidade de reconstruir e transmitir uma experiência de vida diversa da nossa, mas nem por isso menos rica, ou menos humana”. O autor acrescenta que

Na etnografia, o autor é, ao mesmo tempo, o seu próprio cronista e historiador, suas fontes de informação são, indubitavelmente, bastante acessíveis, mas também extremamente enganosas e complexas; não estão incorporadas a documentos fixos, mas sim ao comportamento e memória de seres humanos. Na etnografia, é frequentemente imensa a distância entre a apresentação final dos resultados da pesquisa e o material bruto das informações coletadas pelo pesquisador a através de suas próprias observações, das asserções dos nativos, do caleidoscópio da vida tribal (MALINOWSKI, 1978, p. 19).

Entre as Comunidades investigadas e as Escolas participantes, caracterizamos o campo do trabalho, e nos deparamos com dados que elucidam os fatos e eventos registrados. Sobre a comunidade do Arrojado/Engenho Novo, embora esta, esteja nominada na Fundação Palmares como sendo apenas uma comunidade, para seus membros, ela se subdivide em duas, o Arrojado e o Engenho Novo, a divisão geográfica se dá apenas por um morro, e a base constituinte da formação familiar é a mesma. Na área compreendida hoje como sendo Engenho Novo encontra-

se apenas uma família, em virtude do processo de migração dos seus moradores para comunidades vizinhas e mesmo para outras cidades da região, consequência das negações históricas vivenciadas que impossibilitavam a sobrevivência.

Encontramos na Comunidade grande parte de moradores de ordem religiosa católica, e a presença de evangélicos, também, senhoras rezadeiras que auxiliam, especialmente, na saúde dos moradores. Quanto a educação e saúde, são de responsabilidade da rede municipal, no entanto, não existe na comunidade nenhuma estrutura de atendimento (creche, escola, unidade básica de saúde e outros), o que os obriga a se deslocarem em busca de atendimento em outras comunidades ou em Portalegre. A maior parte dos moradores não consegue concluir o Ensino Médio e não há na comunidade pessoa com formação em nível superior, o que nos faz refletir sobre a condição desses quilombolas quando

Não é demais resgatar que esta população não tem acesso nem aos direitos básicos, como educação, saúde, entre outros, expressos na Constituição de 1988 ou possui um acesso precário. Ademais, esta mesma parcela da população, margeada pelo capital, geralmente nasce, cresce, desenvolve-se e morre em seu lugar originário (ABREU; SOARES, 2016, p. 143).

A Comunidade do Pêga, tem características semelhantes, no entanto, a Comunidade possui na saúde uma unidade básica que oportuniza consultas médicas e atendimento odontológico, além da presença diária de uma técnica de enfermagem e uma agente de saúde. Tem atendimento aos alunos da creche, e os demais alunos se deslocam para o Centro da Cidade. Não existe também registro de moradores com nível superior, sabe-se de pessoas que saíram da Comunidade e concluíram o ensino superior.

O trabalho está na agricultura de subsistência com a plantação de feijão, mandioca, macaxeira, milho e na coleta das castanhas e do caju. A produção é predominantemente para o consumo, sendo o excedente negociado em trocas ou mesmo comercializado. A pecuária é de bovinos, caprinos, suínos e aves. Comercializam produtos como coentro, alface, cebolinha, pimentões, pimentas e outros na feira da agricultura realizada na cidade. Há moradores que trabalham na cidade como domésticas, cozinheiras, garçons, cabelereiro, padeiro. Na religião, há predomínio nos rituais católicos. Possuem também senhoras rezadeiras, e um morador que realiza “trabalhos” espirituais. Além do catolicismo, existe também a presença de vários membros evangélicos.

Identificamos como espaços de saberes, linguagens e práticas do corpo negro nas comunidades quilombolas: as práticas com a agricultura de subsistência, as interações de lazer com os espaços da natureza, as relações comunitárias, as relações que estabelecem com indivíduos de outras comunidades, as festividades religiosas e comemorativas, as relações familiares, as práticas corporais (Dança de São Gonçalo, Capoeira, Jogos, Esportes), o contexto do atendimento escolar, as políticas públicas disponíveis, os cuidados em saúde, os grupos comunitários (grupo de mulheres, alcóolicos anônimos), esses dados traduzem a responsabilidade da escola pela “retirada da ação e da observação diária, que denota a necessidade de nomear fenômenos que resultam de situações inéditas, extraídas da dialogação com o universo temático dos grupos com os quais trabalha, e a detalha com informações e reflexões sobre a experiência em processo” (SOARES, 2016, p. 211).

Com os dados das 2 Comunidades, fizemos o primeiro contato com todas as quatro escolas participantes para autorização dos seus representantes para realização da pesquisa nos espaços, com os funcionários e documentos escolares necessários. A abordagem etnográfica requer a aproximação e entrada do pesquisador nos espaços e permitem a compreensão dos *loci* que identificam a configuração social dos sujeitos quilombolas e conseqüentemente nas suas relações e formas de expressão.

Planejamos observar por uma semana cada uma das 4 escolas participantes da investigação. Além disso, visitamos por uma semana as 2 creches, que atendem crianças das Comunidade do Arrojado/Engenho Novo. Observamos aspectos mais gerais do atendimento aos alunos das Comunidades, como interagem no espaço da escola, como se relacionam com os colegas de outras comunidades, como se comportam, o desempenho e, o atendimento diferenciado. A organização física e pedagógica, as referências sobre como eles são vistas na escola, quais práticas corporais são desenvolvidas e como eles se inserem. Simultaneamente acessamos os projetos político pedagógico e fizemos o contato com os professores.

Visitamos os espaços físicos e, na biblioteca, encontramos em uma busca rápida, livros com a temática do quilombo, e de uma leitura direcionada a crianças e adolescentes, no entanto, a maioria são textos acadêmicos. O conceito, expresso na literatura encontrada, utilizava o termo quilombo como espaço de resistência no cenário da escravatura. A BNCC (BRASIL, 2018) recomenda a formação contínua dos professores sobre as relações etnicorraciais e o uso de material didático-pedagógico sobre o tema, inclusive, para manuseio de alunos.

O atendimento educacional escolar é quase que exclusivamente realizado em comunidades não quilombolas, com o deslocamento dos alunos. Na comunidade do Pêga há uma creche que atende os alunos, sendo uma única turma composta por crianças de diferentes idades. No Arrojado/Engenho Novo não tem e nunca teve escola, o deslocamento para escolas de outras comunidades ou da cidade sempre foi uma necessidade inclusive para os alunos das creches.

A prefeitura disponibiliza transportes. Os alunos do Pêga, pelo acesso mais fácil a cidade, são levados para as escolas estaduais e municipal no centro da cidade, tanto no período da manhã quanto a tarde. No Arrojado/Engenho Novo, os alunos da Creche e do Ensino Fundamental são levados para outra comunidade, e, vão à cidade os alunos do Ensino Médio, que geralmente são bastante reduzidos, em virtude de desistência dos estudos em anos anteriores. Diante desse deslocamento diário, por observar os espaços de formação escolar, relacionados ao processo de formação etnicorracial na Educação Básica.

Posto que, o que vivenciamos nas escolas participantes durante a pesquisa, desvelou a necessidade de ruptura com a organização e o preconceito estrutural, percebido nos eventos e no cotidiano da escola, a exemplo de ser comum os alunos das Comunidades Arrojado/Engenho Novo e do Pêga ficarem sempre juntos, em pequenos grupos compostos por eles, sem interagir espontaneamente com os outros. Os adolescentes da comunidade quilombola, tendem a ficar em grupos constituídos basicamente pelos mesmos, as crianças interagem muito mais com as demais crianças das outras comunidades.

Ao participarmos das festividades juninas, na dança da quadrilha vimos alunos das diferentes comunidades, mas, nas fotos, cartazes e outros painéis da escola não é evidente a presença da representação negra, sendo os sujeitos de desenhos e fotos, em sua maioria brancos e/ou loiros, e, ressaltamos com Oliveira (2004) que saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas constituem de forma significativa a essência da aprendizagem de estudantes e sujeitos em formação, quer sejam quilombolas, amazônidas ou norte-americanos.

Evidenciamos também, que muitos alunos das Comunidades não conseguem desenvolver as capacidades de leitura e escrita e mesmo com a progressão das turmas, ficam na condição de analfabetos e não conseguem produzir e apreender saberes efetivos. Em diálogo com professores, supervisão e direção registramos que muitos dos alunos advindos dessas Comunidades apresentam dificuldades com leituras, o que os faz divagarem pela escola durante essas práticas e, costumam faltar a escola. Um percentual significativo de alunos que necessita

de atendimento educacional especializado. Embora essas características não fiquem restritas apenas a esses, mas predominam entre os mesmos.

Vale destacar que a escola possui aulas de reforço para os alunos selecionados com dificuldade em leitura, com atendimento educacional especializado de professores auxiliados por estagiários alunos universitários. A escola que recebe os alunos de comunidades quilombolas, em média 45 alunos somente da Comunidade do Arrojado/Engenho Novo, possui professores negros, embora estes não sejam da comunidade, destacamos como uma boa referência para os alunos.

O programa BALE- Biblioteca Ambulante nas Escolas surgiu como ação de extensão na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte a partir de ações de professores e alunos, dos Cursos de Letras e Pedagogia, o Município de Portalegre aderiu a proposta e criou o Grupo Municipal do Bale, que desenvolve ações de leituras nas escolas do Município. Mesmo considerando a importância magnânima da ação extensiva, esta, só se vale se, a construção for dialógica, de conhecimento e reconhecimento de saberes, posto que a cultura como saber transformador e o conhecimento como formador, alcança os sujeitos quando vem de fora para dentro, isto é, da rua para a escola, como nos faz refletir Brandão (2017, p. 386),

Demorei anos para saltar de Gramsci a Geertz, e para reaprender que a cultura talvez seja mais uma “alma”. Uma teia de símbolos, uma trama de significados, uma complexa e nunca inteiramente decifrável e compreensível tessitura de imponderáveis abstrações, de possíveis feixes de expressões conscientes e sociais vindas de inconscientes coletivos, ou, talvez mesmo, um complexo de algumas ilusórias e efêmeras construções teóricas que antropólogos inventam para justificarem o que praticam.

Nos posicionamos com o autor sobre a compreensão do sentido das culturas com as quais a escola trabalha e os professores mobilizam saberes dos alunos, vindos de histórias de vida, da tradição, do popular e da ancestralidade, desta feita, o professor e a escola atentos, estão em permanente formação e sensíveis a dinâmica cultural que acerca a escola.

Durante a pesquisa participamos da formação dos professores em um Seminário, ocorrido em novembro de 2019, e foi desenvolvido a partir do convite da Prefeitura ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O seminário envolveu quase todos os profissionais envolvidos com a Educação no Município: professores, técnicos, gestão, estagiários. O formato se deu a com uma conferência seguida de programação com mesas redondas e oficinas. As temáticas abordaram a filosofia africana, conceitos e

discussões que fundamentam as relações étnicoraciais que tratam de identidade étnica, raça, discriminação e africanidades.

O evento contou com uma participação bastante significativa dos profissionais da Educação do Município de Portalegre. Acreditamos na qualificação dos participantes e das comunidades porque despertou olhares e reflexões importantes para o trabalho com a temática, especialmente pela realidade municipal que conta com a presença de 4 comunidades quilombolas, reconhecidas pela Fundação Palmares. No entanto, uma das críticas feitas pelos participantes do evento foi o fato de não conseguirem perceber uma materialização das falas, visto que essas ficaram muito mais no universo conceitual sem uma maior aproximação do fazer didático.

Vale destacar que as escolas não possuem propostas sistematizadas para educação das relações étnico-raciais que contemplem ações mais gerais. Algumas ações, mais pontuais, são desenvolvidas por professores isolados em suas disciplinas, como aula de campo na comunidade quilombola, diálogo com líderes comunitárias, saberes e fazeres comunitários, a elaboração de livro com histórias e ilustrações feitas pelos alunos sobre o cotidiano (receitas, histórias, lendas, lugares).

Para

Reconhecer a existência de diferentes culturas e sua relação com a natureza, suas formas de ser e estar no mundo, de pensar a si e ao outro, o que pensam, suas linguagens, suas maneiras singulares de viver e conviver, dialogando no sentido buberiano, ou seja, estar disponível ao outro, na relação dialógica autêntica do Eu-Tu (ABREU; SOARES, 2016, p. 147).

É na relação dialógica, com o respeito e reconhecimento do outro, do diferente, do singular, que se reconhece as identidades de povos de diferentes etnias e que habitam os lugares em que forma colonizados e aculturados, assim, “pensar como estes povos vêm resistindo a estes desafios, em cada contexto, utilizando-se de pequenas revoluções de enfrentamento, apresenta-se como condição mínima de compreensão e consideração do diverso para uma verdadeira educação à diversidade e cidadania” (ABREU; SOARES, 2016, p. 147).

Conclamamos a real necessidade de se estabelecer relações mais diretas com o cotidiano escolar dos profissionais que nele estão inseridos. A falta de materialidade nos conceitos e discussões desperta inquietudes que requerem a materialização dos conceitos e fundamentos abordados nas formações e orientações teóricas. As contribuições efetivadas certamente servirão para novos olhares nos espaços escolares e para repensar espaços formativos que

permitam um diálogo mais próximo com as atribuições dos profissionais da educação no espaço escolar, bem como, aproximação com a realidade em que estão inseridos.

Por um currículo ressignificado: indicativos conclusivos

“Não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa” (CANDAUI, 2008, p. 13), portanto, há que se conceber uma escola que admita a diferença e o contexto cultural, portanto, para a prática pedagógica é necessário reconhecer as identidades culturais; identificar a representação do outro, do diferente; adotar a negociação cultural em conteúdos sócio-culturais, e defender a escola com espaço crítico de produção cultural.

Mesmo seguindo a orientação de Políticas Educacionais e diretrizes orientadoras da ação na escola, a exemplo da BNCC, onde é possível localizar no documento, as diretrizes gerais e no conteúdo organizado, os princípios e valores a serem trabalhados e como diretriz curricular, cabe a escola definir e defender, a partir da identidade da comunidade, a concepção de educação e o tipo de projeto político almejado que expresse os anseios da comunidade escolar.

Nesse sentido, e a partir dos dados localizados neste estudo, indicamos como questões universais a serem consideradas na singularidade de escolas quilombolas: o histórico da comunidade em sua identidade ancestral, a fala dos velhos que, na educação ocidental é pouco considerada; os saberes da tradição, constituídos dos valores humanos como a espiritualidade e o tipo de subsistência que gera cultura, a educação alimentar e os hábitos; as práticas sociais, entre elas, as danças, as brincadeiras e os jogos, em festejos e no cotidiano, todos acontecimentos que constituem a identidade social, uma cultura afro-brasileira.

Quanto a educação e a ação do professor, é preciso que as comunidades quilombolas leiam o mundo, o seu mundo, a própria história e as formas de relações sociais que se estabelecem nas interações intergrupos, porque “o processo de ensinar, envolve organização, disciplina, instrumentalização técnica e didática, somados a apropriação da realidade, sensibilidade, empenho e dedicação ao outro” (SOARES, 2016, p. 210).

Como vimos, a riqueza de saberes ancestrais, identificados por nós e relatados pelos sujeitos quilombolas, está nas comunidades quilombolas, está no cotidiano, no jogo miscigenado com o modo urbano, praticado entre o jeito de ser de cada comunidade e a forma de fazer do outro, mitigado pela aculturação.

A brasilidade como cultura nacional, em sua essência, é expressão do jeito de ser e fazer cultura, sentido que transforma a sociedade em busca de respeito, solidariedade e fraternidade coletiva.

Referências

ABREU, Meriane P; SOARES, Marta Genú. O capital cultural no manuscrito da base nacional comum curricular: reflexões para a realidade Pan-Amazônica. *In*: OLIVEIRA, Ivanilde A.; ALVES, F. J. C. (org.) **Educação, diversidade e inclusão sociocultural em diferentes contextos**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2016.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 14ª ed. Campinas: Papirus, 1995.

BRANDÃO, Carlos R. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRANDÃO, Carlos R. A educação como cultura. Memórias dos anos sessenta **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 23, n. 49, p. 377-407, set. /dez. 2017.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Parecer CNE/CP 003/2004, de 10 de março de 2004. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 19 mai. 2004.

BRASIL. Resolução nº 01/2004, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 22 jun. 2004

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 21 de jul. 2010.

BRASIL. Lei 12288/2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis n.º 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2010/lei-12288-20-julho-2010-607324-norma-pl.html>. Acesso: 28/06/2020.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso: 28/06/2020.

CANDAU, Vera. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In* MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas** / Antônio Flávio Moreira, Vera Maria Candau (orgs.). 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 23^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

MALINOWSKI, Bronislaw Kasper. **Argonautas do Pacífico Ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia**. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

OLIVEIRA, I. MOTA NETO, J. Saberes da terra, da mata e das águas, saberes culturais e educação. *In*: OLIVEIRA, Ivanilde. (org.). **Cartografias ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas e de alfabetizando amazônidas**. Belém: CCSE/UEPA; Graphite, 2004.

SILVA, Vagner Gonçalves da. **O antropólogo e sua magia: trabalho de campo e texto etnográfico nas pesquisas antropológicas sobre as religiões afro-brasileiras**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

SOARES, Marta Genú. Escritos freireanos sobre formação do professor: a construção contínua da ação docente nas experiências latino americanas. **Revista Cocar**, v. n 2, p. 207-225, 2016.

SOARES, Marta Genú. Concepção e ação curricular nas obras de Paulo Freire. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, p. 386-410, 2018.

STRATHERN, Marilyn. **O efeito etnográfico e outros ensaios**. São Paulo: Ubu Editora, 2017.