



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

DIVINO ROGÉRIO CARDOSO SILVA

CURRÍCULO E DIÁLOGO CULTURAL NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO
QUILOMBOLA NA ESCOLA SÃO TOMÉ NO MUNICÍPIO DE ABAETETUBA/PA

CAMETÁ – PARÁ
2018

DIVINO ROGÉRIO CARDOSO SILVA

**CURRÍCULO E DIÁLOGO CULTURAL NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO
QUILOMBOLA NA ESCOLA SÃO TOMÉ NO MUNICÍPIO DE ABAETETUBA/PA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura do Campus Universitário do Tocantins/Cametá da Universidade Federal do Pará como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação e Cultura.

Orientador: Prof. Dr. Damião Bezerra Oliveira

CAMETÁ – PARÁ
2018

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

- C268c Cardoso Silva, Divino Rogério
CURRÍCULO E DIÁLOGO CULTURAL NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO
QUILOMBOLA NA
ESCOLA SÃO TOMÉ NO MUNICÍPIO DE ABAETETUBA/PA / Divino Rogério Cardoso
Silva. — 2018 148 f. : il. color
- Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura
(PPGEDUC), Campus Universitário de Cametá, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.
Orientação: Prof. Dr. Damião Bezerra Oliveira
1. Currículo e diálogo. 2. Cultura. 3. Educação Quilombola. 4. Ensino-aprendizagem. I.
Bezerra Oliveira, Damião, *orient.* II. Título

DIVINO ROGÉRIO CARDOSO SILVA

**CURRÍCULO E DIÁLOGO CULTURAL NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO
QUILOMBOLA NA ESCOLA SÃO TOMÉ NO MUNICÍPIO DE ABAETETUBA/PA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura do Campus Universitário do Tocantins/Cametá da Universidade Federal do Pará como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação e Cultura.

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Damião Bezerra Oliveira (Orientador)
Universidade Federal do Pará – UFPA

Prof. Dr. José Valdinei Miranda Albuquerque (Membro Interno)
Universidade Federal do Pará – UFPA

Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu (Membro Externo)
Universidade Federal do Pará – UFPA

Prof.^a. Dra. Maria das Graças da Silva (Membro Externo)
Universidade do Estado do Pará – UEPA

Dedico a esta Dissertação primeiramente a Deus, que é essencial em minha vida, autor do meu destino e socorro presente na angústia.

À mulher mais guerreira que conheço e tenho a honra de tê-la como minha mãe, Terezinha Cardoso Silva, além de ser minha maior incentivadora, acompanhou de perto cada etapa, insight, angústia que foram partes integrantes da escrita da dissertação. Agradeço pela sua presença em minha vida e a generosa paciência com as minhas ausências, sem o seu companheirismo e escuta não teria chegado até aqui.

Aos meus familiares que me auxiliaram em todas as dificuldades que encontrei na realização deste texto e sempre me incentivaram a aprimorar algo mais.

AGRADECIMENTOS

O povo brasileiro renuncia a valiosos recursos que permitem o desenvolvimento da pesquisa científica no Brasil. E a ele agradeço, pois me propiciou a necessária tranquilidade para a conclusão da referida dissertação.

A atividade de escrita exige um esforço cotidiano, solitário e de muitas horas à frente do computador para levar a termo a dissertação. No entanto, ela se faz, ao mesmo tempo, em um processo de interlocução, solidariedade e apoio de muitas pessoas. A essas pessoas sou devedor de gratidão por me ensinarem, me ouvirem e por acreditarem na possibilidade de realizar a presente pesquisa.

Agradeço imensamente ao meu orientador Professor Damião Bezerra Oliveira por ter aceitado me conduzir nessa empreitada de forma tão rigorosa e generosa. Ora incentivando e me levando mais longe, teórica e empiricamente, ora “puxando minha orelha” nos momentos de dúvida e insegurança. Foi extremamente cuidadoso e respeitoso com minhas ideias e tempo de escrita. Sou grato por ter me ensinado em cada conversa, e-mails e comentários no corpo do texto durante suas atentas leituras. Com ele, aprendi não somente sobre movimentos sociais quilombolas, mas também da importância de caminhar com serenidade e seriedade durante o trabalho de campo e elaboração desta dissertação.

Aos professores Maria das Graças Silva e Waldir Ferreira de Abreu agradeço por aceitarem fazer parte da minha banca de qualificação e pelas valiosas contribuições em um momento tão importante da pesquisa assim como, pelas contribuições durante suas rigorosas arguições na minha defesa, com comentários e questões para os quais não havia atentado e abrindo caminhos para pesquisas futuras.

Ao longo de dois anos no PPGEDUC todos os professores foram importantes para a minha formação e a eles sou grato pelas aulas sobre e pelas conversas sobre o tema de pesquisa que me ajudaram na escolha dos caminhos. Ao Professor Doriedson, Professora Benedita Celeste e ao Professor César Seibth agradeço pelos ensinamentos, em um país com tantas contradições e desigualdades. Agradeço aos Professores Gilcilene e Valdinei pelo interesse em discutir sobre o meu tema e por indicar importantes textos que mobilizo na dissertação.

Agradeço aos meus companheiros de jornada da turma de 2016, em especial aos Amigos Benedito, Marcelo e Nonato pelos “porres” e longas reflexões durante a madrugada, pela troca de aflições e leituras compartilhadas e pela parceria dentro e fora do PPGEDUC. Agradeço aos amigos Gilma, Vicente, Vilma e Mirian pelo companheirismo, conversas e incentivo. Agradeço aos funcionários da Secretaria Acadêmica e da Biblioteca pela pronta ajuda nos momentos mais tensos, especialmente Daniel e Árlio.

Agradeço a Professora Doutora Mara Rita pelo incentivo para estudar no PPGEDUC, apontando-o como lugar privilegiado para se compreender os dilemas do povo do meio rural brasileiro, com os quais nos deparamos durante nosso trabalho.

Fazer trabalho de campo com os ribeirinhos quilombolas de Abaetetuba não teria sido possível sem o apoio de algumas pessoas que foram muito importantes nessa etapa da pesquisa.

Agradeço a Alessandra Silva que se tornou uma valiosa amiga e me ajudou com contatos fundamentais e pela generosa troca de informações importantes sobre a comunidade pesquisada. Ao seu João Barroso, liderança quilombola que infelizmente veio a óbito - infarto fulminante - após três semanas depois de ter-me concedido de bom grado sua entrevista e que muito contribuiu com a minha pesquisa.

Agradeço ao Professor Salomão Hage por ter me ensinado sobre a questão quilombola no Estado e a importância de compreendê-la em perspectiva histórica e associada aos ciclos de exploração econômica. Aos ribeirinhos quilombolas de Abaetetuba que *dão carne e osso* para a presente pesquisa, sou grato em uma medida que não cabe em poucas linhas. Espero que esta pesquisa ajude na melhor compreensão de educação quilombola do grupo.

Ao senhor Romilde de Assunção Teles e Família, da Comissão Pastoral da Terra, educador popular e conhecedor dos povos tradicionais, sou muito grato pela hospedagem e alimentação em sua casa, e por me ensinar sobre a luta ribeirinha na Amazônia e por fornecer importantes informações e fontes que foram incorporadas ao texto, pela generosidade, humildade e pela transparência com que forneceu valiosas informações durante nossos diálogos. Espero que o resultado dessa pesquisa corresponda minimamente à confiança depositada e às dicas que recebi na sua leitura de partes deste texto.

Agradeço ao amigo Rosiel Teles pela companhia durante nossas viagens de rabetá até os *lôcus* de pesquisa e por me ajudar a chegar até aqui. Obrigado por isso e muito mais. Na minha família *postiça* tenho especial gratidão ao amigo e compadre Rosivel e Família, exemplos de pessoas humanas e talentosas com quem a convivência serviu e serve de inspiração.

Devo gratidão à família que escolhi para ser minha e que foi formada já nos primeiros meses de UFPA, onde fiz minha graduação em Letras. Nessas mais de duas décadas de convívio e amor, aprendi muito com cada um de vocês e nossas intermináveis reflexões, brigas, alegrias e tristezas me fizeram ser uma pessoa melhor, permitindo que eu seguisse em frente.

Meus agradecimentos às cunhadas Elza, Conceição, Izonete, Cláudia e Nádia, meus cunhados Carlos Aberto Silva, Silvestre de Sousa, João Costa e Pedro Lima e todos meus sobrinhos e sobrinhas, saibam que vocês são muito importantes em minha vida e sintam-se beijados e abraçados.

E, finalmente, aos meus pais Miguel Silva (*in memoriam*) e Terezinha Cardoso Silva sou grato pelo apoio ao longo da vida em diferentes etapas, mesmo sem que compreendessem muito bem o que fazia e quais eram as minhas escolhas. E aos meus irmãos queridos Francisco de Deus, Roselita, Odete, Ronaldo, Zuleide, Romeu, Juliana, Miguel Pedro, Rangel (*in memoriam*), Rosenaldo e Roberto Cardoso Silva por fazerem parte da minha vida e me apoiarem.

À minha querida, amada e inesquecível avó Joana Farias Cardoso (*in memoriam*) por sempre ter acreditado em mim desde que nasci. Gostaria que estivesse aqui para presenciar esse momento.

A educação deve ser sob nosso enfoque no interesse da emancipação plena da classe trabalhadora (...). A educação deve ir além da educação tecnocrática atual, limitada ao sistema escolar, é preciso articular educação com outros processos sociais, com trabalho, movimentos sociais e subjetividade (...). Tendo como eixo uma ética humanista radical e o desenvolvimento do senso estético geral acerca do mundo e da existência Humana (...). A estruturação de tal práxis educacional é absolutamente possível. (ARRAIS; NETO, 2006).

RESUMO

A presente pesquisa, intitulada *Currículo e Diálogo Cultural na construção da Educação Quilombola na escola São Tomé no município de Abaetetuba/PA*, buscou indagar de que maneira a escola quilombola trabalha o currículo e em que medida ocorre diálogo cultural nos processos de formação dos alunos. Como problemática da investigação trago a seguinte questão: como o currículo e o diálogo cultural na construção da educação quilombola vem sendo trabalhado na escola São Tomé? O objetivo da pesquisa foi analisar o currículo e o diálogo cultural na construção da educação quilombola na escola São Tomé, considerando a cultura, a identidade e os reflexos na formação da construção do ensino-aprendizagem dos educandos. As concepções teóricas de Giroux (1986), Laraia (2006), Moreira (1990), Apple (1994), Gesser (2002), Adiron (2007), Pinto (2007), Mattos (2009), Klein (2010), Gomes (2011), entre outros, e instrumentos legais, trouxeram contribuições em termos conceituais teóricas e práticas, acerca do currículo e diálogo cultural na construção da educação quilombola, demonstrando as contradições do pensamento e das práticas pedagógicas na referida escola, bem como as críticas, reflexões e proposições para se pensar a escola quilombola a partir das realidades históricas e culturais locais inseridas no currículo e diálogo. Quanto a metodologia, optou-se por uma abordagem qualitativa com ênfase na etnografia, na qual situa-se a realidade social do contexto pesquisado da escola quilombola São Tomé, incluindo observações, entrevista semiestruturada e relatos de pessoas da comunidade. Após coletadas de dados, as informações foram submetidas à apreciação de análise, interpretação, descrição articuladas com os fundamentos teóricos para a obtenção de resultados. Por fim, a pesquisa demonstrou que os problemas educacionais da escola quilombola São Tomé são decorrentes de situações da não adequação do currículo e diálogo a realidade escolar; falta de compromisso político da Secretaria de Educação de Abaetetuba, em não respeitar a legislação específica que garante um tratamento diferenciado na escola quilombola; de desvalorização da cultura e identidade; desinteresse dos alunos em parte na aprendizagem escolar e um modelo padrão curricular para todas as escolas da zona urbana e rural, o que, de certo modo, retrocede o aprendizado de alguns alunos da escola quilombola de São Tomé.

Palavras-chave: Currículo e diálogo. Cultura. Educação Quilombola. Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

The present research, entitled *Curriculum and Cultural Dialogue in the construction of Quilombola Education at the São Tomé school in the municipality of Abaetetuba /PA*, sought to inquire how the quilombola school works the curriculum and to what extent cultural dialogue takes place in the processes of student formation. As a research problem I have the following question: how has the curriculum and the cultural dialogue in the construction of quilombola education worked in the São Tomé school? The objective of the research was to analyze the curriculum and cultural dialogue in the construction of quilombola education in the São Tomé school, considering the culture, identity and reflexes in the formation of the teaching-learning construction of the students. The theoretical conceptions of Giroux (1986), Laraia (2006), Moreira (1990), Apple (1994), Gesser (2002), Adiron (2007), Pinto (2007), Mattos (2009), Klein (2010), Gomes (2011), among others, and legal instruments, brought contributions in conceptual and theoretical terms about the curriculum and cultural dialogue in the construction of quilombola education, demonstrating the contradictions of thought and pedagogical practices in that school, as well as critiques, reflections and propositions to think about the school quilombola from the local historical and cultural realities inserted in the curriculum and dialogue. As for the methodology, a qualitative approach was chosen with emphasis on ethnography, which included the social reality of the researched context of the São Tomé quilombola school, including observations, semi-structured interviews and reports from people in the community. After data collection, the information was submitted to analysis, interpretation, description and articulated with the theoretical foundations to obtain results. Finally, the research showed that the educational problems of the São Tomé quilombola school are due to situations of non-adaptation of the curriculum and dialogue to school reality; lack of political commitment from the Education Department of Abaetetuba, in not respecting the specific legislation that guarantees a differential treatment in the quilombola school; devaluation of culture and identity; students' disinterest in part in school learning and a standard curriculum model for all schools in urban and rural areas, which, to a certain extent, retrace or learn the students of the São Tomé quilombola school.

Keywords: Curriculum and dialogue. Culture. Quilombola Education. Teaching-learning.

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ARQUIA	Associação Remanescente de Quilombo de Abaetetuba
CPT – GUAJARINA	Comissão Pastoral da Terra
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conselho Nacional da Educação Básica
CONAQ	Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas
CUNTINS	Campus Universitário do Tocantins/UFPA
DCEB	Diretrizes Curriculares da Educação Básica
DCNEQ	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
ITERPA	Instituto de Terras do Pará
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MORIVA	Movimento dos Ribeirinhos (as) das Ilhas e Várzeas de Abaetetuba
ONU	Organização das Nações Unidas
PPGEDUC	Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura/UFPA
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
RMB	Região Metropolitana de Belém
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura/Abaetetuba
UFPA	Universidade Federal do Pará

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Localização do Rio Acaraqui, Abaetetuba-PA.....	95
Figura 2: E.M.E.F. São Tomé (frente).....	110
Figura 3: E.M.E.F. São Tomé (interior).....	111
Figura 4: Plantação de mandioca em uma roça na comunidade São Tomé	112
Figura 5: O rio como meio de locomoção na comunidade São Tomé.....	113
Figura 6: Plantação de açaí na comunidade São Tomé.....	114
Figura 7: Líder comunitário da comunidade São Tomé	115
Figura 8: Líder comunitário da comunidade São Tomé	115
Figura 9: Moradores da Comunidade Quilombola de São Tomé.....	141
Figura 10: Igreja Católica da Comunidade Quilombola de São Tomé.....	141
Figura 11: Casa de madeira na Comunidade Quilombola de São Tomé	142
Figura 12: Casa de alvenaria na Comunidade Quilombola de São Tomé	142
Figura 13: Caminho da Escola da Comunidade Quilombola de São Tomé.....	143
Figura 14: Antiga sede do Quilombo da Comunidade de São Tomé	143
Figura 15: Retiro de farinha de mandioca na Comunidade de São Tomé	144
Figura 16: Gestora/professora da escola quilombola da Comunidade de São Tomé	144
Figura 17: Sala de aula da escola quilombola da Comunidade de São Tomé.....	145
Figura 18: Professora e alunos da Escola São Tomé em momento cultural	145

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 ANCESTRALIDADE, ORALIDADE E MEMÓRIA COMO MEDIADORES DE PRÁTICAS EDUCATIVAS NA COMUNIDADE QUILOMBOLA.....	35
2.1 CONSTITUIÇÃO DOS QUILOMBOS, ANCESTRALIDADE, MEMÓRIA E ORALIDADE	35
2.2 CULTURA, EDUCAÇÃO E PRÁTICAS CULTURAIS	49
3 CURRÍCULO E DIÁLOGO NA ESCOLA QUILOMBOLA	66
3.1 CURRÍCULO E SUA RELAÇÃO HISTÓRICA COM A SOCIEDADE.....	66
3.2 DIÁLOGO, ESCOLA E CONHECIMENTO	76
3.3 DIÁLOGO, CURRÍCULO E MULTICULTURALISMO NA ESCOLA QUILOMBOLA	86
4 DIÁLOGO CULTURAL NAS PRÁTICAS CURRICULARES DA ESCOLA SÃO TOMÉ	98
4.1 FORMAÇÃO DA COMUNIDADE QUILOMBOLA DA LOCALIDADE DE ABAETETUBA/PA.....	98
4.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CURRÍCULO DA ESCOLA QUILOMBOLA	100
4.3 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS NO DECORRER DA PESQUISA.....	112
4.3.1 O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E SUA MEDIAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO SER HUMANO	120
4.3.2 A PRESENÇA DA ORALIDADE NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS.....	123
4.3.3 A VIVÊNCIA DOS EDUCANDOS COMO CONTEÚDO CURRICULAR.....	125
4.3.4 A CONCEPÇÃO DOS QUILOMBOLAS DE SÃO TOMÉ SOBRE SEUS DIREITOS	127
4.3.5 CURRÍCULO E IDENTIDADE DA COMUNIDADE SÃO TOMÉ	128
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
REFERÊNCIAS	137
APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO DE CAMPO	144
APÊNDICE 2 – REGISTROS FOTOGRÁFICOS DA VIVÊNCIA NA COMUNIDADE QUILOMBOLA SÃO TOMÉ	146

1 INTRODUÇÃO

O espaço em que se efetivou a pesquisa foi uma escola quilombola, denominada São Tomé, localizada no município de Abaetetuba, estado do Pará. Trata-se de um dos fios condutores da investigação para problematizar, em que medida o currículo escolar propicia o diálogo cultural entre a educação formal e as manifestações culturais de experiências da comunidade, tendo em vista a construção de uma educação que se enquadre nas realidades históricas e culturais da escola quilombola São Tomé.

Pressupõe-se, portanto, a possibilidade de entender a continuidade entre o ambiente cultural comunitário e o espaço formal de educação, levando-se em conta que o cotidiano de uma comunidade quilombola é repleto de vivências e práticas sociais, que na visão de Pinto (2007), envolve um conjunto relativo de sobrevivência, mas, também pode-se acrescentar, os sentidos e significados que emergem das relações históricas dos sujeitos com as suas condições de existência.

Assim, entende-se que a formação educacional tem como prioridade a universalização dos conhecimentos, bem como o desempenho da pessoa humana nos seus diferentes aspectos – afetivo, ético, moral, político, econômico e cultural –, dentro de relações que permitam a expressão do pensamento e da linguagem nas diversas manifestações, no que diz respeito aos processos formativos dos saberes e práticas sociais, uma vez que estes elementos, são importantes nas dimensões das discussões que promovem a reconstrução de novos conhecimentos.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, no artigo 205,

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 34).

Esta determinação legal é primordial, pois visa a universalização do saber e da cultura escolarizada entre os homens, criando, de certo modo, discussões a respeito de oportunidades de formação, de modo a combater a exclusão social do conhecimento de uma parte da sociedade.

Por isso, a discussão acerca do currículo e diálogo cultural na construção de uma educação quilombola busca a retomada da educação escolar, enveredar por caminhos

diferentes, estreitando as relações do currículo e cultura pelo diálogo enquanto construto das relações históricas, no sentido de trabalhar as diversidades culturais de existência humana, combatendo os preconceitos e a exclusão social dos indivíduos na sociedade, como também no que concerne ao acesso desses indivíduos ao conhecimento e à cultura escolarizada.

Partindo desses pressupostos nasceu o meu interesse pelo tema, uma vez que, sou professor da Rede Pública Estadual de Ensino do estado do Pará e do município de Abaetetuba, e já venho trabalhando há muitos anos, principalmente nos interiores e povoados, nos quais convivem inúmeras comunidades remanescentes quilombolas em que percebo os impactos culturais que sofrem com o currículo oficial da educação.

Por não contemplar, em sua totalidade, as realidades históricas e culturais dos sujeitos em seus respectivos lugares de convivências, Apple (1994, p. 59) considera que “o currículo escolar tem se tornado uma produção de conhecimento que atribuem sentidos e significados para os diferentes sujeitos que compõem a nossa sociedade” dentro de uma perspectiva dinâmica por identificar as mudanças decorrentes nos processos do aprendizado, de modo que o currículo permita acompanhar as transformações que ocorre na organização do ensino, bem como na própria sociedade.

Se é um produto de tensões e conflitos, obviamente isto acontece por estar o currículo diretamente influenciado pelas relações de poder político e ideológico, as quais implicam anseios e interesses de classes opostas, ou seja, burguesia e proletariado, uma dona do capital e a outra da força de trabalho produtivo. Eminentemente as contradições entre os sujeitos possibilitam identificar de que forma o currículo escolar tem interferido nas diversidades dos processos formativos dos indivíduos nos seus respectivos contextos sociais.

Nessa perspectiva, o currículo passa, também, a exercer o poder nas escolas de legitimar o conhecimento através de suas políticas públicas, ordenando o que se deve ensinar e aprender, deixando de lado aquilo que obviamente não se considera importante nos processos de aprendizagem dos educandos. Isto revela que as populações que não se enquadram no modelo padrão estabelecido de educação são excluídas, o que, necessariamente, exige uma retomada da reorganização das práticas educativas tendo em vista o atendimento das diferenças étnicas e raciais nas suas devidas comunidades.

Ressalta-se que tais implicações afetam as escolas quilombolas e por isso é necessário repensar o currículo a partir do cultural, de uma discussão entre teóricos de diversas áreas do conhecimento, a fim de estreitar as políticas de ensino nas instituições escolares, adequando-as às necessidades e realidades sociais dos indivíduos.

Os quilombos possuem grande diversidade de saberes e práticas sociais na qual constituem comunidades distintas que mantêm um universo histórico baseado nas tradições, costumes, hábitos e valores relativos às suas necessidades e modos de vida, o que precisa ser visto e considerado importante nos processos formativos do aprendizado no âmbito da escola.

Sendo assim, a pesquisa tem um valor pessoal e profissional, por possibilitar reflexões que permitem identificar as questões educacionais presentes no currículo e na prática pedagógica, o que pode conduzir ao diálogo, à problematização, de modo a se construir novos saberes de uma realidade específica que tenham, de fato, relevância para a comunidade quilombola em seu devido contexto social, já que há o reconhecimento da especificidade da construção dos saberes entre os indivíduos pertencentes à comunidade.

O desafio colocado para o profissional da educação é a missão de qualificar e manter seus conhecimentos atualizados, a fim de adequar suas atividades pedagógicas às necessidades dos sujeitos, dando-lhes condições para dialogarem, possibilitando o acesso aos conhecimentos peculiares, às realidades sociais da comunidade, pois, se isto ocorrer, haverá a valorização dos saberes e práticas de convivências do cotidiano.

A escola quilombola precisa de profissionais que tenham novos olhares e percepções de conhecimentos, não somente teóricos, mas também práticos, que sejam, de fato, dialogados com os saberes e experiências voltados aos interesses dos indivíduos em seus devidos espaços, posto que a caracterização dos sujeitos é diferente nos aspectos de conceber a realidade e transformar por meio de seus conhecimentos.

A pesquisa despertou forte interesse do pesquisador por permitir que se venha a compreender mais profundamente a relação entre currículo e diálogo cultural na construção dos conhecimentos. Revela também, a necessidade de construção de novas ideias educacionais na comunidade quilombola, que esteja de acordo com as diversidades culturais dos sujeitos, de maneira a favorecer o desenvolvimento das suas capacidades e habilidades na reordenação de saberes proporcional à própria existência humana.

Para compreendermos a educação quilombola devemos pensar a partir dos elementos conceituais de unidade e diversidade (GOMES, 1995). *Unidade* porque existe uma dimensão de identidade que é comum a todos/as quilombolas referentes à relação com a terra, territorialidade e na sua condição de sujeitos de direito. *Diversidade* porque há diferentes culturas nesses territórios, presentes em todas as regiões do Brasil. Enquanto elemento de identidade, a relação com a terra faz parte do ser quilombola numa concepção de educação cultural encarnada na dinâmica da vida, do conhecer as sementes e os tempos de plantar e de colher, os ciclos da chuva e as formas de aproveitamento de água, a cultura de certas plantas e animais.

Nesta perspectiva, cada comunidade pode desenvolver práticas específicas sobre a educação. Pensar em uma escola quilombola 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, com a ancestralidade, com a natureza, a religiosidade negra no contexto da Amazônia.

Para pensar uma escola quilombola se faz necessário ter a compreensão de que a diversidade agrega múltiplos valores estabelecidos pelos quilombolas na família, no trabalho, na cultura, na relação com o sagrado e com o profano, entre as gerações e com o meio ambiente do território em que estão inseridos e com outros sujeitos.

Por isso, podemos afirmar que a educação escolar deve dialogar com o modo de existir, na forma de vivenciar o presente e definir o futuro de toda uma geração quilombola. Gerar nesses indivíduos que frequentam a escola - numa perspectiva de participação na sociedade - a possibilidades de serem sujeitos de direito.

Nessa perspectiva, a legislação vigente prevê que as comunidades quilombolas possam ter uma escola com identidade própria. Assim, a construção da proposta política pedagógica é uma forma de a escola poder dar sentido ao seu saber formal enquanto instituição de ensino. Assim nos processos educativos, as ações são desconstruídas e reconstruídas de forma participativa, envolvendo todas as pessoas que participam da escola e da comunidade.

Nesse processo educativo, a escola pode revelar seus compromissos, suas intenções e principalmente suas identidades, tendo em vista os vários sujeitos que a frequentam. Desse

modo, a escola se transforma num espaço de diálogo cultural onde ocorre a valorização das práticas e as experiências de educação já existentes nas comunidades quilombolas.

Na esperança de construção de um conceito de educação quilombola, algumas bases são sugeridas no sentido de que ela seja vista de forma diferenciada, desenvolvendo ferramentas intelectuais e práticas que fortaleçam suas identidades e façam da resistência o objeto e objetivo da educação escolar. Necessário desenvolver estudos que revelem essa rica produção de saberes e possibilitem a construção de novos conhecimentos e a desmistificação dos preconceitos sobre eles.

Como objeto de pesquisa trago o Currículo e Diálogo Cultural na construção de educação quilombola, para oportunizar discussões e debates teóricos sobre as práticas das diversidades culturais dos povos quilombolas, principalmente dos que frequentam a escola São Tomé investigada.

Quanto ao problema da pesquisa, questionou-se o seguinte: até que ponto o currículo e as práticas pedagógicas que são desenvolvidas com os alunos e as alunas da escola São Tomé têm se constituído em mediação na construção e valorização da identidade cultural quilombola?

Como desdobramento da problemática, apresentam-se as questões norteadoras a seguir: Como a unidade e a diversidade da cultura quilombola são abordadas pelo diálogo entre o currículo e práticas pedagógicas no contexto da escola? De que forma o currículo contribui para a valorização da ancestralidade quilombola? Que diálogo cultural pode ser estabelecido entre o currículo escolar e a vida cultural da comunidade?

Deste modo, considero como objetivo geral da pesquisa analisar de que modo o Currículo decorre nas práticas pedagógicas da escola São Tomé como mediadores da construção e valorização da identidade quilombola.

Desta forma, também elencamos os objetivos específicos: compreender como a unidade e a diversidade da cultura quilombola são abordadas pelo diálogo entre o currículo e práticas pedagógicas no contexto da escola; identificar de que forma o currículo pode contribuir para a valorização da identidade quilombola; compreender em que medida o desenho curricular apresenta os elementos mediadores para a compreensão da cultura afrodescendentes e valorização da ancestralidade quilombola na Amazônia; Perceber se a

escola, em suas práticas escolares cotidianas, valoriza a cultura quilombola e os alunos descendentes de quilombolas.

No cenário de luta para garantir os direitos sociais do povo quilombola na Amazônia, desencadeou-se também as reivindicações pela educação escolar quilombola enquanto política pública no campo educacional. A negação desse direito tem sido denunciada constantemente pelo movimento negro, pela Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ) e setores da sociedade que exigem a educação pública e de qualidade para todos.

O acesso à escola para estas crianças é difícil, os meios de transporte são insuficientes e inadequados. Sabe-se que, em geral, o currículo escolar está longe da realidade destes meninos e meninas. Ao que parece, raramente os alunos quilombolas veem sua história, sua cultura e as particularidades de sua vida nos programas de aula e nos materiais pedagógicos. Os professores, em grande parte, não têm formação continuada para atualizar e adequar suas práticas educativas à realidade quilombola e o seu número é insuficiente para atender a demanda educacional e, em muitos casos, em um único espaço há apenas, uma professora ministrando aulas para diferentes turmas.

Essa realidade, por muito tempo, ficou desconhecida e/ou desprezada pelo Estado. Com a Constituição Federal Brasileira de 1988, passou-se, então, ao esforço pela universalização da educação para todos, com a agenda das lutas dos movimentos e as conquistas das políticas públicas e dos Programas Federais. De maneira lenta e complexa foi-se tornando um pouco mais visível a necessidade de uma educação escolar específica para a população quilombola e para outros grupos minoritários.

No âmbito das políticas educacionais, o que temos de concreto é o Artigo 26, § 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), introduzido pela Lei nº 10.639/2003, que trata da obrigatoriedade do estudo da História da África e da Cultura afro-brasileira e africana e do ensino das relações étnico raciais, instituindo o estudo das comunidades remanescentes de quilombos e das experiências negras constituintes da cultura brasileira.

Pelo Parecer CNE/CP nº 03/2004, todo sistema de ensino precisará providenciar “registros da história não contada dos negros brasileiros, tais como os remanescentes de

quilombos, comunidade e territórios negros urbanos e rurais” (LARCHERT; OLIVEIRA, 2013, p. 27).

Em 2001, a Conferência Nacional de Educação (CONAE), ocorrida em Brasília, debateu em âmbito geral, a diversidade no campo da política educacional. Como resultado desse debate, houve a inclusão da Educação Escolar Quilombola como modalidade da Educação Básica, no Parecer CNE/CEB 07/2010 e na Resolução CNE/CEB 04/2010 que instituem as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica. A CONAE (2010) definiu que a educação quilombola é da responsabilidade do governo federal, estadual e municipal e estes devem garantir, assegurar e promover a educação de qualidade para o povo quilombola (LARCHERT; OLIVEIRA, 2013).

Isso significa que a regulamentação da Educação Escolar Quilombola nos sistemas de ensino deverá ser consolidada em nível nacional e seguir orientações curriculares gerais da Educação Básica e, ao mesmo tempo, garantir a especificidade das vivências, realidades e histórias das comunidades quilombolas do País. Outrossim, o desafio que está posto é o da inserção da realidade histórica e cultural quilombola nas questões curriculares das escolas da educação básica pública e privada de todo país, considerando que as comunidades quilombolas fazem parte da história da sociedade brasileira.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), através da Câmara de Educação Básica (CEB), começou, em 2011, o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Estas diretrizes têm a finalidade de

orientar os sistemas de ensino para que eles possam colocar em prática a Educação Escolar Quilombola mantendo um diálogo com a realidade sociocultural e política das comunidades e do movimento quilombola (BRASIL, 2013, p. 18).

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, evitando-se distorções, envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro. É um meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas.

Esse ensino se fará por diferentes meios, em atividades curriculares ou não, em que se explicitem, busquem compreender e interpretar, na perspectiva de quem o formule, diferentes formas de expressão e de organização de raciocínios e pensamentos de raiz da cultura africana. Devem-se “promover oportunidades de diálogo em que se conheçam, se ponham em comunicação, diferentes sistemas simbólicos e estruturas conceituais, bem como se busquem formas de convivência respeitosa” (BRASIL, 2013, p. 253). Além da construção de projeto de sociedade em que todos se sintam encorajados a expor, defender sua especificidade étnico racial e a buscar garantias para que todos o façam.

Nesse sentido, é necessário que sejam incentivadas atividades em que as pessoas – estudantes, professores, servidores, integrantes da comunidade externa aos estabelecimentos de ensino – de diferentes culturas interajam e se interpretem reciprocamente, respeitando os valores, visões de mundo, raciocínios e pensamentos de cada um.

A efetivação do processo democrático de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, tem o objetivo de construir, juntamente com as comunidades quilombolas, os alicerces necessários para elaboração das Diretrizes, principalmente na área da gestão pública no que se refere às necessidades da Educação Quilombola, como os processos de avaliação escolar, a alimentação, o transporte, a edificação do prédio escolar, condições de trabalho do professor, formas de ensinar e aprender, o processo didático-pedagógico tecnológico e o financiamento, uma vez que:

É importante considerar que as exigências para a educação quilombola recaem sobre as escolas existentes nas comunidades para que estas construam um projeto pedagógico específico, tendo em vista a singularidade cultural de cada comunidade, onde 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, na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas para que seja reconhecida e valorizada sua diversidade cultural. (SILVA, 2007, p. 35).

Sob o aspecto educativo a cultura quilombola se potencializa a partir da elaboração e criação de conteúdos educacionais escolares em que se forneçam referenciais para a compreensão da realidade e dos significados de vida das experiências da comunidade. Por isso, o ensinar e o aprender na escola quilombola deve-se selecionar conhecimentos acerca da **ancestralidade**, da **oralidade** e da **memória**, fortalecendo os processos educativos oriundos do seu povo negro (SILVA, 2007).

Assim, cada vez mais, a escola precisa reiterar a ideia de que homens, mulheres e crianças das comunidades quilombolas na Amazônia são portadores de uma diversidade cultural que dialoga com inúmeros aspectos citados, em especial com a riqueza cultural e seus conhecimentos tradicionais e assim como suas experiências do cotidiano.

Nesse sentido, vale ressaltar a importância da realização de uma pesquisa que discuta o currículo desenvolvido com os alunos e alunas para promover uma educação quilombola do campo, que contribua para a construção da identidade quilombola desses alunos (as), num processo de reafirmação das práticas culturais ancestrais e da valorização da cultura negra. Tal estudo pode trazer uma nova contribuição para a sociedade sobre o panorama da Educação Quilombola na Amazônia e, posteriormente, no Brasil, possibilitando a discussão acerca das políticas públicas no campo educacional voltada à educação escolar quilombola.

A Lei 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Base da Educação Nacional, deu passos no sentido de a escola renovar os seus rumos com autonomia e participação, definiu prazos para que se investisse na melhoria das condições de trabalho de professores (as), estabeleceu um prazo para que professores (as) formados (as) na prática, os (as) chamados (as) professores (as) leigos (as), tivessem um prazo para cursar a sua formação acadêmica no sentido de contribuir com a qualidade do ensino.

A Lei 10.639/2003 altera a Lei 9.394/1996 da Educação, instituiu no Brasil um marco legal para que se inclua no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Esta lei – apesar de não ser específica para quilombos – apresenta a possibilidade de se construir propostas de escolarização para quilombolas, pois não se pode falar de história e cultura afro-brasileira sem abordar a formação dos quilombos. E na perspectiva de programar na escola uma proposta educacional que inclua a diversidade, o Ministério da Educação, por meio da Lei nº 10.639/2003, afirma que:

Promover a história e a cultura afro-brasileira na escola é, portanto, uma medida voltada “a garantir o direito constitucional de nossas crianças e jovens a uma educação de qualidade para todos. Ela não diz respeito apenas às populações negras, mas promove a integração de todos os que frequentam o ambiente escolar (BRASIL, 2003).

O exercício da pluralidade cultural implica na escola relacionar-se com o diferente de modo a exercitar a interação, o respeito mútuo e a convivência com o diverso. Em se tratando de escolarização quilombola uma perspectiva é de que a proposta educacional esteja

relacionada com o projeto de presente e futuro das comunidades, onde a escola seja um lugar de reflexão e ação de práticas baseadas na multiplicidade de estar no mundo.

Na perspectiva de fazer valer a Constituição Federal de 1988, a Lei 9.394/96 e a Lei 10.639, o Conselho Nacional de Educação aprovou em 10/03/2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. As Diretrizes Curriculares são uma resposta na área de educação que orienta a implementação de políticas de reparações para as populações negras ao mesmo tempo em que reconhece e valoriza a história por eles (as) construída.

Em se tratando de educação quilombola, os princípios da educação nacional podem ser um ponto de partida para se elaborar as referências de uma educação quilombola, porém há que se pensar a partir da comunidade, por exemplo: o que se considera referência para o padrão de qualidade? Quando se fala de gestão democrática, quais as bases dessa construção com a comunidade? Não é suficiente implementar processos de eleição para diretor, pois a gestão da escola implica na participação de todos (as) e na definição conjunta do projeto de educação que se quer.

Neste contexto é importante lembrar a Lei 8.069/90, Estatuto da Criança e do Adolescente, no seu Artigo 53, Parágrafo único, afirma: “É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais”. O que se afirma com isso é que todos (as) temos responsabilidade com os rumos da escola, ou seja, todos têm o direito de decidir sobre a escolarização que se quer.

Para tanto, o Estado brasileiro, formalmente, reconheceu sua existência como país, e isto foi um passo significativo para desenvolver ações para a sua superação, pois, até então, vivíamos sob o racismo silenciado. O Brasil assinou desde 1968 a Convenção Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, assinada por 167 Estados na Organização das Nações Unidas – ONU. No seu início o documento afirma que: “A ideia de superioridade baseada em diferenças raciais é cientificamente falsa, moralmente condenável, socialmente injusta e perigosa, inexistindo justificativa para a discriminação racial, em teoria ou prática, em lugar algum”. (BBRASIL-MEC, 2013, p. 14).

Para combater as desigualdades raciais na sociedade brasileira é necessário atuar em diversos campos e a educação é um campo extremamente importante porque ela influencia no

modo de pensar e no modo de ser consigo, e em relação com os (as) outros (as). A sociedade tem proposto ações no sentido de trabalhar para que, de fato, tenhamos uma escolarização inclusiva, com múltiplas referências, que respeite e conviva bem com a diversidade, que desenvolva práticas educacionais orientadas pelo respeito às identidades e a multiplicidade cultural que é constituinte da condição de ser humano, estando no Brasil ou em outra parte do mundo.

Pensar a construção dos processos de escolarização com referências de pertencimento e de identificação permite desenvolver práticas que considerem que a sociedade brasileira é formada por pessoas que pertencem a grupos étnicos e raciais diferentes entre si, que possuem cultura e histórias próprias valiosas e, em conjunto, constroem, na nação brasileira, a sua história.

Nesta perspectiva é condição necessária considerar que os quilombolas têm especificidades relacionadas à região, à cultura, à religião que os diferenciam entre si e que precisam ser consideradas na formulação das propostas educacionais.

Desenvolver práticas de fortalecimento de identidade étnica e da referência de acesso a direitos podem ser orientações valiosas para a construção de uma educação quilombola. Compreender que os quilombolas são iguais na sua condição humana e no direito a ter direito, mas são diferentes no modo de vida, na expressão da cultura e nas formas de se relacionar com o outro. Para fortalecer a identidade, os quilombolas valorizam os saberes dos antepassados, a participação dos mais velhos na comunidade, pois compreendem que são eles que detém a memória do lugar e têm conseguido ao longo do tempo manter viva a história (LARCHERT; OLIVEIRA, 2013).

A afirmação da identidade contribui para que a comunidade defina o seu futuro, desenvolva os seus projetos de vida no território e fortaleça a sua cultura. É a identidade que afirma quem somos, onde estamos o que queremos, de forma a envolver as pessoas individualmente e o grupo, enquanto coletivo.

Como construção humana a identidade é um processo que envolve da participação dos educadores junto com os (as) quilombolas no desenvolvimento da escolarização. O (a) professor (a) que se compromete tem mais possibilidade de obter resultado positivo no desenvolvimento de suas práticas, mas para que isto possa se efetivar o sistema precisa criar

condições para que o (a) professor (a) tenha condições de exercer bem o seu trabalho, oferecendo formação compatível, valorização salarial e condições de trabalho adequadas.

Os sistemas de ensino já têm conhecimento necessário para pôr em prática o que determinam as leis e as diretrizes. O passo seguinte é estabelecer o diálogo com os sujeitos diretamente interessados, de modo a que se possa ampliar a participação de todos (as) na definição dos rumos da educação que os quilombolas estão definindo para si dentro de sua comunidade.

A formação educacional quilombola pode contribuir para que as pessoas, os grupos continuem nos seus territórios, nos seus lugares sendo quem são e possam exercer seu modo de vida através dos tempos. Assim, pensar a educação quilombola implica em relacionar a dimensão da identidade com outros temas inerentes ao modo de vida quilombola como: terra, história e memória e organização social.

A pouca reflexão sobre as relações étnico-raciais na escola das comunidades quilombolas no país e o tratamento dado a essas questões, quando elas aparecem, contribuem para manutenção de práticas docentes que reproduzem a invisibilidade da cultura e da epistemologia da comunidade, contribuem para o não reconhecimento da identidade das crianças negras no cotidiano escolar (SILVA, 2007).

A invisibilidade é terreno fértil para o racismo e o preconceito, cujo ocultamento nas diversas práticas de ensino, naturalizam o silenciamento e a negação do conflito que existe na dominação da ideologia imperante que não é quilombola, é branca e europeia. Essas atitudes discriminatórias impregnadas na formação do professor resultaram, ao longo dos anos, em prejuízo à população negra no que se refere ao baixo nível de escolaridade, à exclusão do mercado de trabalho, entre outros fatores, que ainda permanecem na sociedade brasileira.

Ao tratarmos de uma pesquisa sobre o **Currículo e Dialogo Cultural numa Educação Quilombola**, as reflexões sobre a cultura, como um elemento importante, que atravessa a temática proposta para investigação; por isso para o empreendimento metodológico da mesma, optamos pela pesquisa etnográfica, por ser uma pesquisa que contribui para a interpretação sobre a realidade de forma minuciosa, detalhada e densa. Como afirma Geertz (1987):

A cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos: ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade (p. 24).

Portanto, é possível compreender tais manifestações culturais em sua complexidade, como nos propõe Geertz (1987), e penetrar a ritualidade do cotidiano, no sentido dos acontecimentos sociais para poder entendê-los à luz de um determinado referencial teórico e, somente a partir daí, escrever sobre os sujeitos, seu cotidiano, suas vidas, suas perspectivas e experiências, nesse caso da escola quilombola.

A pesquisa, de modo geral, visa contribuir com a produção de conhecimento sobre um determinado assunto como um processo. É um conjunto de elementos, que possibilita a realização de análise e a sistematização do conhecimento a partir de determinado objeto de investigação. Gatti (2004, p. 9) afirma que “pesquisa é ato pelo qual procuramos obter conhecimentos sobre alguma coisa”. Isto, portanto, permite compreender que a pesquisa não se constrói de qualquer informação, pois é um ato que requer um procedimento específico, de acordo com a temática escolhida, para a realização da investigação.

A pesquisa tem uma abordagem de cunho qualitativa com ênfase nos estudos da etnografia. Optou-se pela abordagem qualitativa por esta defender uma visão ampla e, ao mesmo, integrada ao objeto a ser investigado. Diz-se qualitativo porque envolvem elementos que interferem nos fenômenos investigados, pois assim preconiza Ludke e André (1986):

Qualitativo porque se contrapõe ao esquema quantitativo de pesquisa (que divide a regularidade em unidades possíveis de mensuração, estudando-as isoladamente), defendendo uma visão histórica dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas (p. 17).

Deste modo, a opção pela pesquisa qualitativa, além da visão holística, seu procedimento se dá na flexibilidade de investigação do objeto de estudo, levando em conta que, no momento oportuno, pode haver a necessidade de modificar alguns elementos da investigação, como, por exemplo, mudanças de categorias ou outros fatores que, porventura, podem aparecer.

Alves e Gewandznajder (2002, p. 147) retratam que “as investigações qualitativas, por sua diversidade e flexibilidade, não admitem regras precisas, aplicáveis a uma ampla gama de casos”. Currículo e diálogo na escola quilombola de São Tomé município de Abaetetuba/PA, pode ser analisada a partir deste viés de reflexões e práticas sociais do cotidiano, dando assim,

condições para se compreender como a formação do aprendizado ocorre na escola e os reflexos para o seu cotidiano.

O pesquisador que se vale da abordagem qualitativa, identifica que os fenômenos pesquisados são construções das relações humanas, possuem sentidos. Como exemplo, cito os gestos, os atos, as conversas, as palavras e ações são cheias de significados. Assim, os significados dos elementos que envolvem o objeto de estudo, é de suma importância na abordagem qualitativa, pois, valoriza o modo de como os homens vivem, sentem, pensam e manifestam, através das práticas culturais.

Nesta perspectiva, os instrumentos de geração de dados como a entrevista, devem ser mediadas pelo dialogismo de modo que se aproximem de uma “conversação”. Como se expressam Bogdan e Biklen (1999, p. 51) esse respeito, “o processo de condução de investigação qualitativa reflete numa espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra”, ou seja, sem uma participação na mobilização da pesquisa.

Na abordagem qualitativa os dados são analisados de forma contextualizada, ou seja, as palavras, os documentos, são, portanto, discutidos a partir da riqueza do significado, respeitando a forma e o conteúdo para que, assim, possam se aproximar da realidade do mundo social. Neste caso, valoriza-se, também, a descrição detalhada do objeto pesquisado, por compreender que a descrição demonstra um conteúdo, capaz de contribuir na construção dos conhecimentos em torno do objeto em estudo.

Isto, portanto, revela que não se tem conhecimento pronto e acabado antes da geração dos dados, mas ao contrário, as influências, explicações e conclusões a que se chega devem ser analisadas dentro de um processo de construção contextualizada na realidade em que os sujeitos estão inseridos.

O registro **etnográfico** incluirá notas (das observações, e também *insights* teóricos e metodológicos), fotografias, filmagens, mapeamentos, documentos, entrevistas com professores e líder comunitário da Escola São Tomé, *lócus* de pesquisa. Este momento foi importante para o desenvolvimento das atividades de pesquisa, posto que permitiu ao pesquisador conhecer as realidades sociais, históricas e culturais da comunidade quilombola de São Tomé no interior do município de Abaetetuba, Estado do Pará.

O termo etnografia de um modo geral, foi centrado por antropólogos, no final do século XX, para se referirem aos trabalhos de campo que vinham sendo escritos de forma distinta acerca de povos tradicionais como os quilombolas, indígenas, entre outros, que até então eram desconhecidos na cultura ocidental. Contudo, a sua identificação tem sido um método muito eficaz na investigação de fatos em instituições públicas, dentre as quais a escola, como também valores e culturas de populações tradicionais.

Na concepção de Bortoni-Ricardo (2008, p. 49) é preciso compreender que:

O objetivo da pesquisa qualitativa etnográfica em contexto social ou em sala de aula, em especial a etnografia, é o desvelamento do que está dentro da “caixa preta” no dia-a-dia dos ambientes escolares e não escolares, identificando processos que, por serem rotineiros tornam-se “invisíveis” para os atores que deles participam.

Contudo, cabe ao pesquisador participar diretamente dos movimentos que transcorrem no *locus* pesquisado não para impor olhares ou fazer valer as suas impressões, ideias e sentimentos. A pesquisa etnográfica requer do sujeito pesquisador uma participação e interação no conjunto das relações sociais, das conversas, das atitudes, dos valores e, sobretudo, se colocar como “um deles”, ou seja, que identifique-se como membro da comunidade na qual está inserido para, assim, poder abstrair informações necessárias a análise do objeto pesquisado.

No campo da pesquisa qualitativa Bortoni-Ricardo (2008, p. 49) expõe para a etnografia,

A definição do problema de pesquisa, as perguntas exploratórias; objetivo geral que contribui para que o pesquisador tenha mais clareza a respeito do seu problema a ser pesquisado; nos específicos permite contribuir para apontar ao pesquisador os caminhos que vai permitir correr ao longo do seu trabalho.

Estas caracterizações clarificam, segundo Bortoni-Ricardo (2008), tanto o problema pesquisado quanto a sua contribuição para o discernimento daquilo que se está querendo conhecer, pois o caminho da pesquisa precisa estar inserido em um itinerário constante de participação que crie expectativa positiva para a comunidade pesquisada. O compromisso político e social de quem constrói conhecimentos é promover ações para minimizar os problemas em benefício do próprio desenvolvimento dos sujeitos como um todo.

Sendo assim, considera-se que a pesquisa qualitativa de caráter etnográfica, como para Ludke e André (1986), e constitui-se na observação, na entrevista, no questionamento e na

análise documental. A observação é um dos principais instrumentos de coleta de dados, pois nela o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como complemento no processo de interpretação e compreensão do fenômeno estudado.

Contudo, há dois tipos de observações: a estruturada e a não-estruturada. Estruturada é a que se realiza em condições controladas para se responder a propósitos que foram anteriormente definidos, requer planejamento e necessita de operações específicas para o seu desenvolvimento; a não-estruturada é a que se realiza sem planejamento e sem controle anteriormente elaborado, como decorrência de fenômenos que surgem de imprevistos.

A entrevista é o instrumento importante para o pesquisador, é um encontro entre duas pessoas a fim de que uma delas obtenha informações acerca de determinado assunto mediante uma conservação de natureza profissional. Há, neste sentido, duas formas de registro de entrevistas a saber: a gravação direta, em que o entrevistador segue um roteiro já estabelecido e a anotação durante a entrevista – que pode também seguir um roteiro já organizado do qual permite alterações no decorrer da entrevista.

O questionário é o instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito, sem a presença do entrevistador, e, por conseguinte, tais questões devem ser analisadas sem a presença de quem respondeu, ou seja, do entrevistado – aqui, no nosso caso, foi a Comunidade de São Tomé, interior do município de Abaetetuba, Estado do Pará. Consiste, portanto, em traduzir os objetivos da pesquisa em perguntas que devem ser claras e objetivas.

Nesta direção, considera-se como perguntas abertas: aquelas que permitem que o entrevistado responda livremente, usando a linguagem própria e emitindo suas opiniões ou juízo de valores sobre o objeto pesquisado; perguntas fechadas, são aquelas em que o entrevistado escolhe sua resposta entre duas opções que melhor lhe prover o senso de responder livremente às questões; perguntas de múltipla escolha, são aquelas fechadas, mas que apresentam uma série de possíveis respostas, abrangendo diversas facetas do mesmo objeto investigado, pois a combinação de respostas abertas possibilitam uma interação maior com as informações a respeito do objetivo analisado pelo pesquisador.

A análise de documento busca reconhecer informações factuais, nos documentos a partir de questões em hipóteses de interesses do investigador. Sendo assim, pode-se constituir

numa técnica de grande valor de abordagem de dados qualitativos na etnografia, complementando as informações obtidas por outras técnicas que ajude a desvelar aspectos novos de um dado tema ou problema de pesquisa.

Assim, pode-se considerar os documentos, regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas (tanto de rádio quanto de televisão), estatísticas, arquivos escolares e públicos, como materiais ou recursos que formam um conjunto de elementos que podem ser analisados à luz de teorias que se articule com o objeto pesquisado.

O instrumento através do qual se registraram as observações é o diário de campo. Neste diário foram anotados, da forma mais minuciosa possível, os acontecimentos ocorridos em campo, assim como as impressões subjetivas decorridas destes acontecimentos. Ao se registrar impressões subjetivas e sentimentos deve-se ter o cuidado de fazê-lo de forma distinta dos acontecimentos em si, para que possa haver uma avaliação posterior tanto dos acontecimentos quanto dos sentimentos e impressões. No diário de campo podem ser registradas, também, observações teóricas, que serão mais bem desenvolvidas no decorrer da pesquisa.

A investigação etnográfica, no contexto da pesquisa em questão, implica em compreender a realidade escolar para agir sobre ela, modificando-a; em revelar a complexa rede de interações que constitui a experiência escolar cotidiana; em mostrar como se estrutura o processo de produção de conhecimento em educação quilombola; em buscar compreender a inter-relação entre as dimensões cultural, institucional e do processo ensino aprendizagem em relação com a construção da identidade quilombola.

As categorias que foram analisadas são: Ancestralidade, Oralidade, Identidade e Memória, com base nos pensamentos de Gomes (2010/2011), Mattos (2009), Funes (1995), Salles (1991), entre outros. Trazem-se, também, concepções acerca do currículo e diálogo cultural na comunidade quilombola, bem como reflexões que tratam da origem dos ancestrais correlacionados com a fala, o reconhecimento de pertencimento de quilombo e a memória como objeto de reconstituição e apropriação dos conhecimentos do cotidiano.

No tocante ao grupo social pesquisado, analisamos, à luz da teoria da modernidade, as transformações das identidades e práticas sociais de contextos que se reproduziam em longa

duração de tempo e em espaços restritos para uma identidade mais fluída e contingente. A partir da quarta seção mobilizo, a partir das questões que a análise empírica suscita, as referências teóricas com as quais levo a cabo o cotejo das narrativas, a observação direta e os documentos pesquisados, na direção de uma dupla hermenêutica (GIDDENS, 1991; MELUCCI, 2005) do nosso objeto. Nesse sentido, espera-se que o conhecimento sociológico acionado nesta dissertação, e aqueles produzidos pelos agentes, se influenciem mutuamente.

O *lócus* empírico integra o município paraense de Abaetetuba que se localiza na microrregião de Cametá e na mesorregião do nordeste paraense. Com uma população estimada em 153.380 habitantes em uma área de 1.611 km², possui uma densidade populacional de 95,22 hab/km². Abaetetuba faz limites com outros municípios paraenses, a saber: Barcarena, Ponta de Pedras, Muaná, Igarapé Miri e Moju (IBGE, 2017).

A região insular do município paraense de Abaetetuba ou “região das ilhas”, tal como os nativos a denominam, localiza-se na confluência dos rios Tocantins e Pará. Essa região, onde residem os ribeirinhos do município, é composta de 74 ilhas e banhada pelo Rio Pará, em sua face oposta à orla localizada na sede municipal e polo rio Maratauíra, a partir de onde é possível desembarcar na área urbana de Abaetetuba e em outras comunidades ribeirinhas quilombolas localizadas nos rios Acaraqui, Itacuruçá, Igarapé Vilar, Arapupu, etc.

A pesquisa de campo, está dividida em três eixos. O primeiro reconstitui, por meio de entrevistas com lideranças comunitárias, membros da ARQUIA e moradores, as principais circunstâncias históricas de trajetória política e identitária. Foram realizadas entrevistas com docentes, onde os nomes dos entrevistados foram mantidos em anonimato afim de preservar suas identidades.

Os dez entrevistados (entrevistas realizadas entre os dias 12 e 15 de novembro de 2017) são distribuídos da seguinte forma: 02 (duas) lideranças da comunidade quilombola, 02 (dois) professores, 01 (um) agricultor sem vínculo com a ARQUIA, 02 (dois) jovens quilombolas ex-alunos da escola investigada, 01 (uma) dona de casa e mãe de aluno, 01(uma) benzedeira, 01 (um) coordenador da igreja católica. Cada entrevista, com duração de 30 minutos, buscou, a partir da utilização de um roteiro concebido previamente, colher os relatos sobre suas práticas sociais e políticas, desde as memórias mais antigas até os dias atuais.

As primeiras ideias destas considerações iniciais foram concebidas em uma manhã de domingo do mês de novembro de 2017. Quando, durante a pesquisa de campo, me encontrava a bordo de uma embarcação de nome “ribeirinha”.

Fui convidado, na véspera, durante uma das reuniões do movimento social, para fazer parte de uma atividade educacional quilombola no *lócus* da pesquisa. Etapa decisiva da pesquisa de campo começava ali, uma vez que seria uma festa de culminância de atividades educativas e aproveitei, durante os intervalos, para entrevistar moradores.

Durante a viagem à comunidade quilombola, a bordo de uma rabeta, embarcação de pequeno porte dentre as diversas que se deslocam de modo constante nos cursos d’água do município, e com o vento que, a depender da intensidade forma ondas no rio, criando o fenômeno chamado no local de “maresia”, confirmava-se uma particularidade da região que só conhecia até então por meio da pesquisa bibliográfica: a influência da maré oceânica.

A delimitação do tema/objeto de pesquisa e as questões norteadoras como desdobramento da formulação do problema, busca situar os elementos que permitem refletir e analisar currículo e diálogo cultural, identificando as diversidades de saberes e práticas sociais dentro de estruturas que a comunidade quilombola construiu com a finalidade de desenvolver suas atividades educativas, bem como o firmamento de seu pertencimento de grupo social. Foram, também, elencados objetivos e metodologias da pesquisa e seus pressupostos teóricos que deram base para as discussões do objeto em análise.

O presente trabalho está estruturado em seções e, além destas considerações iniciais, que compõe a seção I, será desenvolvido da seguinte forma:

Na seção II, é estabelecido um diálogo entre as concepções de ancestralidade, oralidade e memória, como elementos mediadores no processo de ensino-aprendizagem na comunidade quilombola. Desse modo, é tratada a questão da constituição dos quilombos, assim como, a relação entre cultura, educação e práticas culturais, no sentido de compreender a importância desses fatores para o desenvolvimento da educação do campo, em especial, da educação quilombola.

Na seção III, é feita uma discussão acerca do currículo e diálogo na escola quilombola. Nesse sentido, faz-se uma abordagem entre currículo e sua relação histórica com a sociedade. Do mesmo modo, são explanadas as concepções entre diálogo, escola e conhecimento,

buscando estabelecer uma relação entre esses três parâmetros educacionais. Outrossim, aborda-se a definição e a conexão existente entre diálogo, currículo e multiculturalismo na escola quilombola.

Na seção IV é frisado o *locus* da pesquisa e, assim, realiza-se um diálogo cultural sobre as práticas curriculares da escola São Tomé. Consequentemente, é exposta a formação da comunidade quilombola São Tomé, onde encontra-se localizada a escola pesquisada. Também são abordadas as práticas pedagógicas e o currículo escolar que constituem a coleta dos dados. Em seguida, é feita a análise dos dados coletados ao longo da pesquisa e, também, são estabelecidas e discutidas as categorias educacionais que surgiram a partir da pesquisa de campo, que são: o processo de ensino-aprendizagem e sua mediação na construção do ser humano; a presença da oralidade nas práticas educativas; a vivência dos educandos como conteúdo curricular; a concepção dos quilombolas de São Miguel sobre seus direitos e currículo e identidade da comunidade São Tomé.

Por fim, na seção V, como considerações finais, são apresentadas as principais conclusões do estudo, além de algumas sugestões para trabalhos futuros. Assim, pretende-se contribuir não somente para a melhoria da qualidade da educação do campo, mas acima de tudo, refletir criticamente sobre as condições ainda muito difíceis da educação pública brasileira, em particular, da educação quilombola.

2 ANCESTRALIDADE, ORALIDADE E MEMÓRIA COMO MEDIADORES DE PRÁTICAS EDUCATIVAS NA COMUNIDADE QUILOMBOLA

Esta seção aborda os conceitos de ancestralidade, oralidade e memória, levando em conta as mediações das práticas educativas decorrente na comunidade quilombola. Permite debater concepções teóricas que problematizem questões pertinentes à reconstrução e articulação das experiências que definem os conhecimentos, bem como as possibilidades de aproximação entre o diálogo e a cultura quilombola a partir das convivências.

2.1 CONSTITUIÇÃO DOS QUILOMBOS, ANCESTRALIDADE, MEMÓRIA E ORALIDADE

No mundo das relações humanas é necessário visualizar e entender como os indivíduos se apropriam de determinadas experiências de conhecimento dentro de suas ancestralidades, ou seja, de definição e concepção de organização e práticas de convivências que têm permitido a construção de conceitos e ideias importantes no desenvolvimento e manutenção das relações que os homens vêm mantendo, os ritmos diversos de ampliação de saberes que de tal maneira se manifestam no próprio cotidiano.

Sendo assim, vale dizer então que:

Educar para os direitos humanos é, assim, uma relação privilegiada entre ética, cultura e política que transforma a heterogeneidade cultural e cognitiva num potencial de transformação, de reinterpretação das realidades e numa busca permanente de alternativas negociadas, responsáveis e sustentáveis abrindo lugar a outros pensamentos e paradigmas educativos. (GOMES, 2010, p. 32).

Reconhecer e valorizar as práticas sociais pautadas nas experiências de vida pressupõe antes de tudo, respeitar esta diversidade não somente de saberes, mas também de convivências entre os diversos sujeitos que formam a comunidade.

Aqui, a cultura é um dos elos fundamentais para amarrar atitudes, hábitos, valores e comportamentos inerentes às necessidades de vida da comunidade, posto que a relação política, se firma como organização que determina e assegura a legitimidade dos princípios éticos, conservando e transformando de acordo com o ritmo de vida dos sujeitos.

De tal modo, rever a origem de determinado povo significa, antes de tudo, perceber seus ancestrais como fundamento da organização e articulação das ações de práticas sociais que servem de base para o seu desenvolvimento, uma vez que, o terreno

[...] da ancestralidade traça todo um perfil de caracterização do conjunto das relações que são mantidas na comunidade, pois, os valores, atitudes, hábitos e comportamentos são considerados como pano de fundo de toda a estrutura do grupo social, que embora o tempo esteja distante, mas os laços de relações e práticas de convivências mantém-se renovados pelas necessidades que os próprios sujeitos têm em seu meio social. (GOMES, 2010, p. 45).

Na historicidade, a ancestralidade dos quilombolas permite situar seus traços de vida, na medida em que os valores e significados, representados pelos indivíduos, forma sua estrutura social, onde a educação no âmbito geral promoverá aos sujeitos as definições de elementos permeados das práticas de saberes e convivências que são renovadas a partir das necessidades da comunidade.

Para Trajano (2004, p. 21) a ancestralidade constitui “[...] uma relação de povos integrados em coletividade, separadas umas das outras, pelo fato de seus membros terem uma história, um conjunto de valores e costumes, uma língua e uma identidade de grupo comum” que revela a expressão cultural de cada comunidade.

No entanto, esta caracterização dos povos ancestrais às vezes é criticada sem uma reflexão mais aprofundada acerca de seus construtos históricos, posto que os povos sempre estiveram em estreito contato entre si, “[...] havendo entre elas um intenso fluxo de gente, valores e mensagens” (TRAJANO, 2004, p. 21).

Para Mattos (2009, p. 11) “entender a ancestralidade de um povo é retratar suas principais estruturas sociais, políticas e econômicas, bem como seus aspectos culturais, visões de mundo, expressões artísticas e formas de organização familiar”. Trata-se de um modo particular de compreender, também, a educação como processo de interação no mundo com os outros, uma vez que as experiências de vida do dia-a-dia contribuem para esta finalidade e ajudam a tecer a própria cultura.

A “cultura material e imaterial, das ancestralidades de cada povo, vem proporcionando a permanência das tradições como costumes, hábitos e modos próprios de sobrevivência (MATTOS, 2009, p. 11) que embora, “ao longo do tempo venha sofrendo algumas mudanças”, mas isto é inerente às necessidades humanas de cada tempo e espaço.

Aqui trago como exemplo os povos quilombolas que, na concepção de Mattos (2009, p. 12), constituíram

Uma volumosa luta de resistência contra ao sistema escravista articulados pelos interesses das comunidades quilombolas que reivindicavam melhores condições de vida e trabalho, bem como a liberdade, sem dizer também que os cultivos nas pequenas lavouras estavam subsidiados por relações que permitiam o desenvolvimento da educação constituída de acúmulos de experiências, que ora serviam como intermediação entre a vida e a prática social.

Embora no reconhecimento da ancestralidade dos negros veja-se que seus processos formativos foram decisivos para a ressignificação do pensamento e das práticas sociais – uma vez que os escravos a identificarem em suas condições de vida e realidades históricas –, começaram a reivindicar, também, seus direitos como a liberdade, à vida e a manifestação da linguagem enquanto instrumento básico da criação de palavras, símbolos e representações do próprio imaginário.

É importante identificar que os africanos que vieram ao Brasil não contribuíram apenas no âmbito do trabalho:

Mas também na formação da sociedade brasileira em outros aspectos como na formação de organização da nação, na constituição de famílias (muitas vezes simbólicas), nas manifestações da religiosidade (catolicismo, islamismo e candomblé) e da cultura (língua, lundu, batuque e capoeira) todos esses elementos, são formadores de práticas sociais para cada povo e tem as suas variações e distinções de relações entre os povos aqui em destaque os negros. (MATTOS, 2009, p. 13).

A formação de comunidade quilombola deve, portanto, ser entendida a partir da resistência dos negros ao sistema escravista. Isto, no entanto, remete-nos à compreensão de que, embora a constituição dos povos formadores de nosso Estado brasileiro tenha se dado pelos três elementos índio, branco e negro, a este último Mattos (2009, p. 13) reconhece que “sua contribuição não se deu apenas no campo do trabalho, mas também na política, na economia e nas manifestações culturais do cotidiano”.

Trajano (2004, p. 22) salienta que a “forma pela qual os negros se organizaram na África antecede o processo de colonização imposta pelos europeus”. Por isso, no Brasil não há como estranhar ou desconfiar dos processos de organizações de diversas comunidades quilombolas, posto que os mesmos tiveram, e têm, concepções distintas de conhecimentos e práticas sociais no mundo.

Portanto, trazer a ancestralidade dos quilombos para uma discussão mais detalhada na construção dos conhecimentos, no que diz respeito, principalmente, à educação escolar, exige o reconhecimento, de fato, dos ideais e práticas de convivências dentro de seus respectivos espaços históricos e culturais dos quais redefine-se profundamente os processos formativos dos sujeitos.

Funes (1995, p. 29) afirma a respeito desse processo histórico específico que “a partir de então passou a haver uma maior inserção do contingente de escravos negros na Amazônia”. A transação comercial criou um “canal” para praticar o tráfico de negros da África para o Brasil e uma soma destes vieram para a Amazônia, concentrando-se em diferentes lugares e tendo seus destinos ligados à mão-de-obra na lavoura, na mineração, nos trabalhos domésticos, etc.

Vicente Sales informa que

No Pará a vivência do negro foi marcada por uma trajetória de trabalho forçado, e repressão tanto física quanto ideológica. Diante dessa situação vale lembrar que os negros nunca aceitaram pacificamente a escravidão, pois, a fuga de escravos na província do Grão-Pará, tornou-se processo rotineiro e até certo ponto incontrolável. (SALLES, 1991, p. 18).

Esta proposição remete à não aceitação e à formação pelo qual os negros eram tratados, o que os levou à “fuga” como meio de escapar, não somente do peso ou julgo do trabalho, mas, também, enveredar por outros caminhos, no sentido de reorganizar a vida, ressignificando a história, a educação e a cultura como elementos imprescindíveis na manutenção da memória e das tradições manifestadas nas práticas sociais.

No entanto, foram várias as formas de lutas e resistência aos trabalhos escravos, começando desde os atos de resistência individual (como suicídio ou assassinatos de feitores e senhores), até as coletivas, como seus acentos à noite nas senzalas ou as fugas para as matas e sertões, formas de repensar e articular estratégias para manter a resistência.

Neste sentido, “a fuga para os sertões significava em muitos casos a formação de comunidades negras independente do domínio dos brancos” (CABRINI, 2009, p. 170). Este conceito revela a compreensão que devemos ter quando tratamos de quilombo, ou seja, implica dizer que são sujeitos que formaram distintas comunidades, porém, de fato, elas têm sentimentos comuns que é viver a igualdade entre todos, relação esta que contrariava o sistema escravista, vivenciado no território brasileiro e na Amazônia.

Com isso, é necessário compreender que as políticas de território estão associadas a um conjunto de relações de comunidades quilombolas das quais resulta um olhar geográfico sobre as situações em que se encontravam tais conhecimentos nos contextos políticos nos quais estavam inseridos.

De acordo com Salles (1991, p. 19) “a pesquisa histórica iniciou um pouco tarde, por volta de 1970 quando se começou a visualizar várias comunidades quilombolas de negros, formados ao longo do tempo da escravidão”, período este marcado pela relação de trabalho escravista e a dominação dos senhores proprietários de terra sobre os mesmos, de modo que o ato de violência e a falta constante de “liberdade” levou os homens e mulheres a se “embrenharem” nas matas como meio de repudiar as formas de tratamento impostas e a se defenderem por meio das lutas e resistências.

O historiador Vicente Salles em seu documentário nos ajuda a entender que:

A tanta documentação manuseada comprovou que não ficaram despercebidos das autoridades governamentais. Foram objetos de reiteradas expedições de captura de negros para a devolução aos seus proprietários. Tais expedições visavam também destruir os quilombos, suas lavouras e também feitorias. (1998, p. 30).

É possível ver que, na retratação das autoridades, se evidencia que os negros, quando fugiam, eram perseguidos, capturados e devolvidos aos seus senhores, ou seja, seus “donos”. Isto comprova que escritos dos documentos oficiais de dada época do governo têm um forte índice de preocupação que havia em relação ao que fazer com os negros fugitivos. Eram perigosas estas atitudes e, o que se buscar para reverter tal situação eram as criações de expedições, como resposta para os “problemas” da época.

Salles (1998, p. 30) relata que “as ações dos quilombos não se restringiam apenas a um espaço geográfico, posto que as fugas se davam para longe, do qual as expedições não tinham acesso”, o que deixava um campo “livre” para avançar nas suas conquistas, reorganizando seu modo de vida e dando-lhe um novo sentido para a própria existência através de suas manifestações culturais.

No livro, “O negro no Pará”, Salles evidencia um mapa dos principais quilombos de negros fugidos das senzalas, que se organizaram no território paraense, onde enfatiza com propriedade:

Esses quilombos, no território brasileiro começaram a surgir em plena época colonial, logo no primeiro século da ocupação e exploração do vasto território. A manipulação dos quilombos tornou-se um fato grave para o regime colonial a partir do final do século XVIII e tomou impulso nos primeiros anos do século XIX, sob a pressão de vários fatores políticos, econômicos e sociais. (SALES, 1991, p. 19).

A historiografia apontada por Salles demonstra que as “questões das fugas dos escravos já era um fato bem visível, uma vez que situam os vários séculos, desde a colônia, quando a relação do sistema escravocrata se tornou realidade na sociedade brasileira” (1991, p. 20), o que cada vez mais, acentuava-se a crise entre senhores proprietários de terras e homens escravizados.

Sendo assim, fica evidente que as pressões políticas, econômicas e sociais se tornavam elementos de debates e discussões entre os sujeitos que ora compunham a administração política, cabendo a estes a responsabilidade de criar mecanismos para reverter tal situação, tais como a decadência na lavoura, a diminuição de mão-de-obra e o esfacelamento das relações sociais tratada no conjunto da sociedade.

A formação de comunidades quilombolas no Brasil, e especialmente na Amazônia, segundo a visão de Salles (1998, p. 35) “ocasionava-se para os proprietários de terras um “ranço” que provou certo descontentamento ente os indivíduos, pois, perceberam e sentiram que a falta de mão-de-obra poderia levar ao “caos” a propriedade do senhor”, a riqueza e o próprio status social, que vinha no decorrer da história.

Gomes e João José Reis (2006, p. 281) comentam que

Algumas áreas ao longo do grande rio Tocantins foram importantes regiões com a escravidão africana na Amazônia Colonial e Pós-Colonial. Com uma ocupação iniciada em fins do século XVII somente no século XIX tiveram, entretanto, desenvolvimento com a lavoura canavieira, principalmente em localidades em torno do Baixo Tocantins, como Abaetetuba, Cametá e Mocajuba. Com o fim do cativeiro e início do século XX, parte destas regiões entrou em declínio, concentrando-se apenas na economia extrativista.

Aqui é interessante perceber que em grande parte da região Tocantina teve-se a presença do trabalho escravo, composto de pessoas que vieram do continente africano, e esta transposição fez-se relativamente de comercialização na Amazônia colonial, uma vez que o trabalho era visto como mobilizador produtivo.

É importante identificar que os negros se mobilizavam não somente em comunidades quilombolas, mas, também, criavam seus meios de sobrevivência e práticas sociais que

ocorriam no próprio espaço natural. Porém, quando este não oferecia condições necessárias para manter a própria vida, os quilombos se deslocavam para outros lugares mais apropriados ao seu desenvolvimento social, cultural e principalmente de vida.

Flávio Gomes e José Reis (2006, p. 286), em suas pesquisas, enfatizam que:

No Grão-Pará, nas regiões banhadas pelo rio Tocantins e seus afluentes, como Abaeté, Barcarena, Igarapé-Miri, Guamá, Moju, Bujaru, Cametá, Baião, Mocajuba, Oeiras do Pará, etc. Havia desde o século XVIII uma tradição quanto a formação de mocambos, comunidades de fugitivos e desertores e a Constituição de um campesinato negro. No século XIX, com a expansão ainda maior dos contatos fluviais, vias de regra, abastecimento e comércio clandestino desta área como a cidade de Belém, alguns mocambos transformaram-se em comunidade, camponeses articulando cada vez mais suas práticas econômicas aquelas da sociedade envolvente.

Esta caracterização apontada por Gomes e Reis amplia a visão de que grande parte da região Tocantina recebeu a entrada de escravos fugitivos, compondo, assim, um conjunto de relações de trabalho e educação, modo pelo qual produziam, gerando, dessa forma, uma economia própria e desenvolvendo suas culturas, saberes e, principalmente, mantendo suas tradições, vínculos importantes dos quilombos.

A respeito da mobilização que havia com os nordestinos escravos que migravam para o norte do Brasil, por via fluvial, onde a prática do comércio se dava de maneira clandestina, Flavio Gomes e José Reis (2006, p. 283) dizem que “este momento favoreceu o crescimento das comunidades camponesas, aumentando as práticas econômicas daqueles sujeitos envolventes”, ou seja, que participaram ativamente de tais movimentos.

Condizente com o que afirma o autor acima, é o que se lê em Benedita Celeste Pinto (2007), em sua obra *Memória, oralidade, danças, cantorias e rituais*, a respeito da resistência de escravos no século XVII:

A uma denúncia de levante escravo de grande proporção ocorrida na Região Tocantins, mais precisamente na localidade de Cametá, em 1774, onde dezenas de escravos pertencentes a Antônio de Medeiros, abandonaram as senzalas e desceram de canoa pelo Rio Tocantins, dando salva de tiros por onde passavam. (PINTO, 2007, p. 33).

Basicamente os conflitos aumentavam na medida em que os escravos fugiam em grande proporção, por razão de não mais se submeterem a seus senhores. Esses levantes de fugas de escravos contrariava o sistema escravista da época. Portanto, é necessário identificar, também, que o abandono dos escravos na região Tocantina diminuiu grandemente à

proporção de mão-de-obra nos latifúndios e isto levava os seus proprietários a reagirem com insistência, porém, fica bem claro que esta atitude não assegurava, de fato, os escravos.

A historiadora Benedita Celeste Pinto relembra ainda que:

Os diversos quilombos que se formavam na região de Cametá são frutos das fugas de negros escravos, de localidades circunvizinhas e até das Vilas da região do Baixo Tocantins. Quanto isso, estudo de historiografia paraense tem encontrado indícios da formação desses vários quilombos no Tocantins. Alguns desses quilombos foram destruídos, outros jamais descobertos. (PINTO, 2007, p. 33).

O trecho acima explicita a opressão mantida pelos senhores contra os escravos que aumentava cada vez mais o número de fugitivos para os matos, dando-se, portanto, a constante formação de quilombos de comunidades negras que se uniam para lutar e resistir à escravidão e promovia, de certo modo, uma organização política, econômica e cultural totalmente diferente daquela em que estava estruturada a sociedade.

A historiografia paraense enfatiza que muitos quilombos foram destituídos de suas comunidades e dispersos no contexto da Amazônia. Isto, porém, evidencia que as “matas” se tornaram lugares apropriados para repensar e ressignificar seus saberes nos quilombos na região Tocantina, no qual tem um reflexo tão grande na história da contemporaneidade, ou seja, na nossa atualidade, posto que

Os quilombos, quando ameaçados tanto pela escravidão quanto pela sobrevivência, adentravam matas, rios e igarapés e, no interior da floresta reproduziam novos mocambos, como ocorreu no povoado de mola, que serviu de referencial para a formação de outros eminentemente negros, que se constituíram em outros pequenos núcleos populacionais, todos ligados por laços de parentesco. (2007, p. 34).

Os quilombos, apesar de suas dificuldades para adentrarem nas matas, como salientou Pinto (2007, p. 34), criavam “dinâmicas para promoverem furos, igarapés e interior da floresta, reproduzindo de tal maneira novos mocambos, ou seja, comunidades quilombolas”. Para tanto, é necessário compreender que os núcleos populacionais se davam numa cadeia de relações que envolviam diversos parentes e isto reforçava os laços de solidariedade, marca importante para formar uma comunidade e ao mesmo tempo manter uma coesão social inerente as suas necessidades de vida.

Os povos dessas comunidades chamadas remanescentes de quilombos, ainda “valorizam as tradições culturais de seus antepassados e ancestrais e procuram recriar sua educação. Essas comunidades possuem uma história comum e normas de pertencimentos”,

que explicitam as suas “identidades e consciência social” (PINTO, 2007, p. 34). Esta caracterização permite entender que os quilombos reinventam suas experiências, definindo valores e princípios que garantem os traços de suas tradições.

Atualmente sabe-se da existência dessas comunidades em todo o país, mas não se sabe precisamente o número delas. O grande objetivo dos quilombolas no momento é o de obter o título de propriedade da terra. Desde sua descoberta, buscam pela posse da terra para que possam viver sem ameaças. Só assim poderão identificar-se e promover a própria cultura para viverem no pleno exercício da cidadania. Não obstante, os quilombolas também defendem, além do seu espaço, meios que fortaleçam sua identidade e que progridam de forma democrática os trâmites legais e direitos com base na legislação brasileira.

Outro ponto fundamental da ancestralidade está embasado a oralidade, pela qual as histórias de vidas são transmitidas nas palavras dos sujeitos. Apesar da longitude do tempo, muitas sociedades ainda utilizam a oralidade, como exemplo, podemos citar:

As sociedades africanas subsaarianas dão grande importância a oralidade, ao conhecimento transmitido de geração para geração por meio das palavras proferidas com cuidados pelos tradicionalistas – os guardiões da tradição oral, que conhecem e transmitem as ideias sobre a origem do mundo, as ciências da natureza, a astronomia e os fatos históricos. (MATTOS, 2009, p. 19).

A palavra, nessas sociedades, denominadas de tradição oral, mantém a relação entre homem e mulher cada vez mais intensa, uma vez que a palavra representa o sagrado, posto que a sua origem é considerada divina.

Nos quilombos a “oralidade tornou-se um dos elementos fundamentais tanto nas organizações sociais, quanto nos saberes e práticas sociais, evidenciando a fala como um “Dom”, não podendo ser utilizada de forma imprudente e leviana” (MATTOS, 2009, p. 19). Ela tem o poder de criar, mas também o de conservar e destruir. Trata-se, porquanto, de uma relação em que a palavra se estabelece no meio social permeada de contradições e práticas de vivências de dada comunidade.

Pinto (2007, p. 39) ressalta que “os quilombos mantêm em grande parte suas tradições através da oralidade”, ou seja, da fala como elemento construtor de relações que integram os sujeitos para viverem princípios e valores inerentes às suas necessidades do cotidiano, pois as experiências dentro de suas respectivas organizações colaboram relativamente com as tradições nas comunidades.

De acordo com Mattos (2009, p. 21) o aprendizado de um tradicionalista ocorre

Nas escolas de iniciação e no seio familiar, no qual o pai, a mãe e os parentes mais velhos também são responsáveis pelos ensinamentos, por meio de suas próprias experiências, lendas, fábulas, provérbios e muitos sobre a criação do mundo, o papel do homem no universo, a existência do mundo, dos vivos e dos mortos. (MATTOS, 2009, p. 19).

A oralidade, enquanto fala, representa todo um contexto social que tem as suas diversas caracterizações, começando pela família, escola, comunidade e pelo grupo. É uma das estratégias de repasse de conhecimentos de pessoas mais velhas para as gerações novas, dos quais cabe a missão de orientar e difundir os valores culturais e as tradições.

Acerca da manifestação da oralidade, segundo Pinto (2007, p. 40),

Dentro dos grupos sociais e comunidades quilombolas, o meio mais eficiente de transmissão do saber e práticas culturais, é a palavra constituída sem dúvida, um dos instrumentos muito importante de comunicação, diálogo e experiências, que se fundamenta na própria existência humana do qual reinventa seus conhecimentos, tendo em vista, o atendimento das necessidades de vida do dia-a-dia.

Apesar dos avanços da escrita e das tecnologias, a oralidade continua tendo um “peso” nas relações dos homens em seus diversos meios de organização. Isto implica dizer que a palavra tem o seu lugar, seja no âmbito familiar, na comunidade ou grupo, ela existe e sua finalidade principal é a transmissão do saber e a conservação dos valores tradicionais mantida entre os sujeitos.

Mattos (2007, p. 19) considera que muitas “sociedades africanas estão relacionadas diretamente com a tradição oral, a um conhecimento sagrado, a ser revelado e transmitido para as futuras gerações”. Como exemplos temos os ferreiros, carpinteiros, tecelões, etc., pois estas atividades entre outras são ensinadas através de palavras.

Os quilombos também têm seus rituais religiosos, suas histórias, lendas e mitos contados por meio da oralidade, o que Mattos (2009, p. 19) ver como “retratação de um conhecimento específico e utilitário que se dá com a prática de vida fruto das relações históricas”, que evidentemente sofre alterações conforme as necessidades dos indivíduos que estão integrados à vivência do coletivo.

A oralidade, para os quilombolas, acompanha as transformações das tradições, porém se dá, a partir de um legado de conhecimentos pautados em registros orais que, segundo Le Goff (1990, p. 439), tem um “dado valor para a comunidade por representar e expressar

aquilo que está dentro de seu pertencimento”, ou seja, de seu lugar e a educação escolar, que visa neste sentido, estreitar as relações entre o saber dito não “formal” e aquele que passa por uma sistematização das práticas educativas na instituição do ensino.

Por conseguinte, a oralidade mantida como tradição, precisa se aproximar da escola, pois, com a adequação do currículo, através do diálogo é possível educar e atender às necessidades de formação sem excluir da escola as relações históricas e culturais.

As reflexões em torno da ancestralidade caracterizada pelo processo de desenvolvimento de ações diversas e a oralidade segundo Pinto (2007, p. 42) “constitui um dos elementos fundamentais, pois consiste nas práticas de ensinamentos” de modo concreto e utilitário, uma vez que, a palavra é considerada importante nas relações das pessoas que formam a comunidade.

Deste modo, é necessário compreender que a memória possui um valor significativo para as populações, pois remete a um passado que busca refletir o presente, trazendo as lembranças que ora evoca aquilo que pode parecer está distante do nosso tempo e sociedade.

Os povos têm, ao longo da formação da história da humanidade, encontrado meios que possibilitam condições para registrar a própria existência através da escrita, deixando assim, um legado de conhecimentos e saberes para as futuras gerações conseguirem compreender e abstrair os principais elementos norteadores das práticas culturais que marcam suas identidades.

A memória de um povo no uso habitual, vulgar, está associada à atividade ou exercício de lembrar fatos passados ou que podem representar o passado. Le Goff (1990, p. 423) salienta que:

A memória como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças, o qual, o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passado, revelando os acontecimentos que estão longe de nosso tempo, mas a capacidade em que o indivíduo tem em trazê-la é possível recuperá-la.

A memória é aqui caracterizada como uma propriedade dispositiva do sujeito que tem a finalidade de conservar fatos ou informações decorrentes que possibilita ao indivíduo poder atualizar tanto as impressões quanto os saberes, tendo em vista a sua reinterpretação como

condições para elaborar o passado permitindo, assim, a reconstrução dos conhecimentos dos homens.

Os quilombos têm na memória não somente a história de um passado, mas, também, a revelação de experiências e práticas sociais compartilhadas e vivenciadas por diferentes sujeitos que formam determinada comunidade. Por isso, a memória tem a capacidade de absorver informações e arquivá-la de modo que esta possa ser atualizada, considerando as percepções, os saberes, como fatores indispensáveis no conhecimento da identidade de um povo ou comunidade.

A memória, segundo Chauí (1995, p. 125), “é uma evocação do passado. É a capacidade humana para reter e guardar o tempo que se foi, salvando-o da perda total. A lembrança conserva aquilo que se foi e não retomarà jamais”. Nesta concepção, a memória é a capacidade que o indivíduo tem para reter informações e guardá-la no tempo, ao longo do que é constituído no presente, porém é importante, igualmente, o ato de evocar, significar e trazer os fatos ou acontecimentos para rever a partir do presente, ou seja, do momento vivido.

A memória é “nossa primeira e mais fundamental experiência do tempo que nos faz lembrar, possibilitando ao sujeito a expressão do pensamento e linguagem” (CHAUI, 1995, p. 125), isto é, evidencia que o papel da memória é subsidiar o homem através da evocação de seu passado para refletir, interpretar, reconstruindo novos conhecimentos.

Picoli (2010) relata que a memória não é um processo meramente individual, posto que

O indivíduo é indissociável de seu ser social, ou seja, as suas experiências, para além de seu aspecto pessoal, se constituem nas relações sociais, que este estabelece com outros indivíduos e segundo regras de condutas sociais. A existência de uma memória social coletiva dá as condições para que estas regras, ou contrato social, sejam mutuamente aceitas, ou seja, possuem legitimidade na proporção que reflitam a identidade e o reconhecimento.

A memória estabelece vínculo de relação que integram os indivíduos na comunidade, pois é um dos processos de interações que ocorrem na ação de vivência do conjunto dos sujeitos, permitindo a construção de regras de condutas, valores, hábitos e comportamentos inerentes às necessidades do cotidiano.

A existência de uma memória coletiva dá eminentemente condições para os homens criarem normas, ou contrato social, do qual seja aceita por todos os integrantes, uma vez que

deve proporcionar meios que reflitam as identidades culturais, bem como o reconhecimento de pertencimento da própria comunidade.

Le Goff (1990, p. 424) salienta que “a memória coletiva está diretamente relacionada aos povos sem escrita, e a memória social se relaciona às sociedades onde a escrita já tenha sido instalada, ressaltando que, embora a cultura dos homens sem escrita seja diferente”, isto, no entanto, talvez não caracterize sua inferioridade.

Picoli (2010, p. 220), ao discutir em relação à memória e história dentro de uma concepção individual e social, destaca:

Na ausência de formas escritas de perpetuação de lembranças, a memória coletiva não existe senão através das memórias individuais: o indivíduo isolado se torna seu guardião, e a memória social se confunde com a memória pessoal, trazendo ainda o peso marcante do subjetivismo.

A memória precisa ser compreendida a partir de sua distinção entre a coletiva e a individual, lembrando que o sujeito se torna o guardião da memória e que, de certo modo, deve ser levado em consideração a sua subjetividade, aquilo apropriado que cada um concebe em sua memória.

Pinto (2007, p. 41) também salienta que a “memória coletiva nos grupos sociais ou comunidades quilombolas se destaca por permitir a organização e as práticas culturais de conhecimentos não escritos, mas as lembranças da memória” contribuem em grande parte para determinada finalidade dos povos organizados por diferentes modos dos quais representam os interesses da comunidade.

A memória coletiva, tem um valor significativo dentro dos quilombos, uma vez que resguarda os acontecimentos históricos que possibilitam, talvez, trazer algumas reflexões e análises que nos ajudem a compreender o modo de vida, bem como as manifestações culturais e suas contribuições para manter o seu vínculo com o passado, uma relação que se dá pela tradição e renovação do presente na medida em que trazemos as vozes dos sujeitos para informá-lo, ou seja, algo que gostaríamos de saber.

De acordo com Le Goff (1990, p. 434) é interessante identificar que:

A organização da memória por meio de registros possibilitou também, a criação de instituições de memórias como, exemplo temos, o caso de arquivos públicos que acabam ajudando muitos estudiosos e pesquisadores na análise de documentos

escritos, possibilitando, a restituição da memória, bem como, os fatos que esta poderá revelar, quando interrogada no decorrer da pesquisa.

A memória escrita retrata os acontecimentos históricos e culturais de um povo e sua divulgação nas instituições de ensino, bem como seus estudos evidenciam, de certo modo, a reconstrução de novos saberes e práticas sociais dos homens, o que pode ajudar a reconhecer fatos que ocorreram distante do tempo presente.

Nas comunidades dos remanescentes de quilombos a memória de diversos povos mantém-se como um “guardião” de um saber talvez não escrito, mas que tem uma relevância enorme nas relações estabelecidas nas múltiplas organizações sociais que promovem o desenvolvimento para as comunidades em seus espaços históricos.

As reflexões de Gomes (1995, p. 38) permitem-nos compreender que

É necessário que os quilombos sejam de fato compreendidos a partir de suas diversidades culturais, o que agrega as múltiplas relações estabelecidas pelos próprios quilombos na família, no trabalho, na cultura, na relação com o sagrado e com o profano, entre as gerações e com o meio ambiente do território, constituindo momentos de trocas de experiências definições de valores e princípios relativos as práticas de convivência do cotidiano.

A memória dos quilombolas aqui torna-se uma das referências para as restituições das culturas e elaboração dos conhecimentos que, obviamente, se materializam nas ações que constroem identidades e criam laços de pertencimento nos lugares, daí os saberes e práticas serem elementos demarcadores das relações dos sujeitos.

Dentro de uma perspectiva diversa, a educação se escreve não somente na memória enquanto capacidade humana, mas também como condições de possibilitar a resignificação dos saberes nas comunidades quilombolas. Por outro lado, pensar a educação escolar neste sentido, significa adequar os meios e criar estratégias para desenvolver ações educativas, aproveitando as experiências do cotidiano na formação do aprendizado, pois é necessário relacionar os saberes extraescolares com a sistematização do conhecimento escolarizado, associando valores culturais diversos.

A educação escolar perpassa pela influência do modo de vida dos indivíduos no ambiente que estão inseridos e a restituição da memória precisa ser vista e respeitada como práticas históricas e culturais, dentro das peculiaridades existenciais dos sujeitos que ora são os protagonistas de seus processos formativos de conhecimentos.

A construção dos processos de escolarização de referência de pertencimento, de identificação quilombola, depende, em grande parte, de adequação dos programas educativos oferecidos pelas redes de ensino público dos quais depende o reconhecimento dos sujeitos como pessoas ativas que buscam a aquisição da autoconstrução. Esta deve fazer-se a partir da sua situação concreta, ou seja, da definição de sua comunidade, de seus saberes e práticas culturais criadas e reinventadas para serem os interesses individuais e coletivos.

O currículo escolar, aqui, é discutido como proposta para a educação quilombola, pois permitirá, também, sua problematização e reconstrução para, assim, contribuir com o aprendizado de modo que retribua aos indivíduos a valorização do saber, bem como sua possível transformação política, histórica e cultural.

O reconhecimento da ancestralidade baseada na origem dos povos quilombolas veio se mantendo por meio da oralidade, ou seja, da fala, vieram sendo repassados os ensinamentos de gerações passadas para as futuras, condições estas para dar vida às tradições no seu prolongamento existencial e a memória como capacidade de armazenar informações ao qual é evocada no sentido de trazer para o presente os fatos com o intuito de elaboração da construção de novos conhecimentos voltados aos interesses da própria comunidade.

2.2 CULTURA, EDUCAÇÃO E PRÁTICAS CULTURAIS

No mundo social as práticas culturais se manifestam de diversos modos. Isto, portanto, revela o pensamento humano através das linguagens e símbolos. No entanto, a cultura tem suas interpretações diferentes, como também a definição de alguns conceitos que, às vezes, chega a ser superficial e limitada e dos quais devem permitir a problematização e sua reconstrução, levando a novos conhecimentos.

O conceito de cultura pressupõe, segundo Aranha (1996, p. 39), “o resultado do esforço humano para construir sua existência”. Assim, os homens se agrupam para manifestar não somente o pensamento, mas também a linguagem através das palavras, dos símbolos, das imagens entre outros elementos dos quais experienciam para criarem valores relativos às suas necessidades de vida.

Contudo, é necessário fazer distinções, pois há vários conceitos de culturas, como por exemplo, a erudita, a popular, a qual é definida por cada povo – porém, aqui não será possível descrevê-la, pois não é o foco deste trabalho. Por isso, foi apenas elucidada para dar o

entendimento no que diz respeito à relação cultura e educação, explicitamente para a questão da escola e do currículo enquanto uma produção histórica da humanidade.

Geertz (1987, p. 17) aborda o conceito de cultura destacando, inicialmente, o ente humano, isto é, tratando do “conceito de homem”. Em seguida, as pesquisas e as reflexões do autor “preocupam-se basicamente em levar adiante em cada caso imediato, uma visão particular que alguns chamariam peculiar do que seja a cultura, do papel que ela desempenha na vida social e como deve ser estudada”.

Nesse sentido, entende-se que a cultura passa a ser refletida a partir do conceito de homem porque expressa as experiências individuais e coletivas dentro de sua particularidade, desempenhando o papel social na vida que ela, propositalmente, oferece nas relações e manifestações das práticas vivenciadas dos homens.

Geertz (1987) aponta o conceito de cultura acreditando ser essencialmente semiótico, aproximando-se, sob este aspecto, de Max Weber, ao dizer que:

O homem é um animal amarrado a teias de significados que ele teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise. Portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas, como uma ciência interpretativa a procura do significado, que ora expressa aquilo que o homem pensa e vivencia no seu cotidiano. (GEERTZ, 1987, p. 17).

As práticas culturais, portanto, são equiparadas com teias de significados, que o próprio homem teceu para expressar o pensamento e a linguagem. No entanto, ao analisarmos veremos que as experiências culturais permitem, para os homens, relações que integram seu mundo social, uma vez que as culturas se fundamentam a partir de interpretações para definir o significado, ou seja, aquilo que, de fato, se está querendo representar.

Na definição do conceito de cultura, embora tenhamos várias visões e interpretações das experiências e práticas sociais dos indivíduos, é necessário reconhecer as distintas culturas, bem como as suas diferenças. Dessa forma, no trato dentro de seus respectivos contextos, o olhar do cientista ou de um sujeito comum, é considerado nas interpretações, não como uma forma de revelar a superioridade da cultura, mas de demonstrar as diversidades a partir de seu significado promovendo, assim, uma maior aproximação entre os conhecimentos e as práticas sociais.

O desenvolvimento do ser humano está intimamente relacionado com a natureza e os homens de maneira que as atitudes, comportamentos, valores, hábitos e costumes formam distintas estratégias de viver a vida, o que se chamará cultura, constituída de diferentes realidades históricas e sociais que compõem o universo de uma sociedade.

De acordo com Aranha (1996, p. 14-15), no sentido bem definido,

A palavra cultura é apresentada como o resultado de tudo o que o homem produz para construir sua experiência. No sentido amplo, antropológico, cultura é tudo o que o homem faz, seja material ou experimental, seja o pensamento ou ação. A cultura exprime as variadas formas pelas quais os homens estabelecem relações entre si e com a natureza. A cultura é o conjunto de símbolos elaborados por um povo em determinado tempo e lugar. Dada a infinita possibilidade de simbolizar as culturas são múltiplas e variadas.

Neste sentido, a cultura pode ser deduzida da seguinte maneira na concepção de Aranha (1996):

Primeiro como resultado de tudo que o homem produz através de suas experiências, pois é uma construção relativa à existência do próprio homem o que possibilita criar valores que se manifestam nas práticas sociais.

Segundo, no campo da antropologia, a cultura é definida como tudo o que o homem faz, seja material ou experimental, mesmo o pensamento, experimenta, cria e dá um sentido para a sua existência, uma vez que, a cultura representa simbolicamente o estado de vida do ser no conjunto da sociedade.

[Essa perspectiva, de certo modo, se aproxima com o pensamento de Geertz (1987, p. 48) que, ao tratar de cultura, salienta que “o homem na sua dimensão natural e universal traça uma linha que demarca as suas práticas sociais dentro de seus respectivos contextos”, o que, obviamente, é local ou variável, pois reconhece o seu pertencimento como sujeito que pensa e cria condições de vida a partir da própria cultura.

Em uma terceira acepção, a cultura expressa ou exprime as variadas formas nos quais os homens estabelecem relações entre o pensamento, a ação e a natureza de maneira que as mudanças ocorridas nestes três elementos definem a própria cultura.

Num quarto sentido, a cultura é vista como um conjunto de sistema simbólico elaborado por uma comunidade ou grupo social em determinado tempo e lugar, busca também

a realidade histórica pelas quais foram construídas, representando simbolicamente ao mesmo tempo.

Finalmente, em uma quinta acepção, são variantes as ideias que expressam a palavra cultura, e de acordo com o pensamento de Aranha (1996) é dada uma infinidade de possibilidades para representar e simbolizar as culturas, que são múltiplas e variadas. Isto significa que há uma diversidade enorme no campo cultural, onde é necessário reconhecer e valorizar diversos espaços sociais, constituídos pelos homens.

Neste sentido, o trabalho humano, portanto, define as estratégias importantes para identificarmos e compreendermos a construção da cultura e a dinâmica social, que ela está mergulhada no tempo e espaço em que as pessoas estão inseridas, ou seja, na família, escola e sociedade.

Aranha (1996, p. 16) salienta, ainda, que

A cultura é, portanto, o que resulta do trabalho humano; a transformação realizada pelos instrumentos, as ideias que tornam possível esta transformação e os produtos dela resultante. Ainda mais, a ação humana transformadora não é solidária, mas social, já que os homens ao se relacionarem para produzir sua própria existência, desenvolvem condutas sociais, a fim de atender as necessidades ao grupo.

Na concepção estabelecida acima o trabalho humano é definido como a construção da cultura, pois é uma relação de transformação permanente que se dá por meio dos instrumentos, técnicas e ideias, nos quais são fundamentais na ação transformadora e criativa dos indivíduos, uma vez que não é um fato isolado, mas determinado socialmente, já que o homem, ao se relacionar para produzir sua existência, vai aos poucos desenvolvendo valores sociais, com intuito de atender as necessidades do conjunto de seu grupo.

Definida, então, a palavra cultura, pode-se dizer que a diversidade se dá ao fato de que a composição das relações culturais são de diferentes sujeitos que, às vezes, não comungam dos mesmos princípios éticos e morais, isto é, esses são relativos, pois as sociedades ao longo da história, vieram apresentando inúmeras transformações, razões pelas quais também sofreram modificações por se tratar de relações humanas.

Sendo assim, a cultura, para Geertz (1987), relata que a cultura faz parte da subjetividade humana e está relacionada com as manifestações do coletivo por meio das experiências simbólicas e artísticas. Nas palavras do autor,

olhar as dimensões simbólicas da ação social – arte, religião, ideologia, ciência, lei, moralidade, senso comum – não é afastar-se dos dilemas existenciais da vida em favor de algum domínio empírico de forma não-emocionalizados; é mergulhar no meio delas (GEERTZ, 1987, p. 35).

Assim, vivemos em um momento de reavaliar, reinterpretar o que fomos e o que aprendemos a ser. Assim, “os conteúdos históricos, sociais e culturais a serem considerados e repassados aos estudantes nos conteúdos curriculares, precisam dar ênfase ao saber mais sobre as origens” (KNECHTEL, 2005, p. 40) e esse é um dos momentos de refletirmos nossa cultura, onde percebemos seus traços, identificando as condições que são determinadas pelos sujeitos em seu grupo ou comunidade.

Cultura, diversidade e trabalho no ambiente escolar, precisam ser vistos e entendidos, em uma nova interpretação voltada para o nosso tempo, onde os conteúdos históricos, socioculturais sejam ressignificados na formação dos educandos contribuindo, assim, para o pensamento crítico e cidadão.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's),

A escola, sobretudo, a escola pública, costuma receber um público heterogêneo. Para muitas crianças, a escola é a primeira oportunidade de conviver com pessoas diferentes, uns são brancos outros mestiços, há meninos e meninas, pessoas de renda familiar desigual, oriundas de famílias de diversas religiões e opiniões políticas, etc. todos os alunos estão em sala de aula usufruindo do mesmo direito à educação. É excelente oportunidade para que sejam tratados com dignidade cada um na sua singularidade (BRASIL, 2001, p. 119).

O documento intitulado Parâmetros Curriculares Nacionais, apresenta diferentes propostas para se trabalhar a cultura e as diversidades e discute, portanto, que a escola pública costuma receber um público heterogêneo, ou seja, sujeitos que vêm de diversas realidades históricas e culturais influenciadas pelas experiências e nas construções dos conhecimentos relativos às práticas sociais.

Essa configuração de uma composição social e étnica constituída de diferentes pessoas, tais como o negro, o índio e o branco, famílias que têm como princípios religiosos, diversas opiniões sociais, políticas e culturais nas relações históricas, exige da escola, enquanto instituição social, a responsabilidade de integrar nossos educandos em sala de aula para desenvolver as habilidades e capacidades humanas, de maneira que haja o respeito às diversidades culturais, pois o papel da escola é contribuir para a formação humana dos alunos.

Contudo, é preciso reconhecer e fazer valer os direitos dos sujeitos, uma vez que todos são indivíduos e devem ser tratados com justiça social e dignidade, fortalecendo os laços de solidariedade e estimulando a sensibilidade para a convivência das relações nas bases das diversidades e práticas culturais, pontos fundamentais para a reconstrução dos conhecimentos.

Para isso, é necessário ver os alunos e os identifica-los em suas particularidades e diversidades,

Que assim, sejam tratados pelos professores e demais funcionários da escola. Isso se traduz tanto pelo tratamento respeitoso que recebem quanto pelo empenho, para que aprendam os conteúdos das diversas matérias para crianças que talvez, não recebam o mesmo tratamento em outros lugares, a vivência de relacionamento respeitoso sem discriminação, será riquíssima aprendizagem; dar-lhes a consciência e força para se indignarem quando acontecer de serem desrespeitadas na vida cotidiana (BRASIL/MEC, 2001, p. 120).

Cultura e diversidade retratadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais se definem por propostas educativas diferenciadas, tendo como base o respeito, fundamentado na pessoa do professor e demais funcionários da escola, para com seus alunos. É uma forma de fazer com que todos possam aprender os conteúdos ensinados, sem perder de vista seus traços culturais nativos locais que se materializam pelas práticas sociais das diferentes manifestações culturais.

A escola é um espaço diverso que recebe sujeitos que vêm de diferentes realidades históricas e culturais e que precisam se valer dela, para que o direito aos saberes sejam dados sem a discriminação de pessoas, pois a aprendizagem só tem sentido quando percebe-se a diferença, sua valorização e reconhecimento, revendo sua importância para a vida, a consciência crítica, uma vez que devemos fazer do saber um instrumento de combate à injustiça e ao desrespeito à vida.

Laraia (2006) nos oferece, ampla reflexão acerca das diferenças, relatando exemplos desde a sociedade clássica até a contemporânea, são relações de vida pessoal subjetiva e objetiva que se fundiram através das experiências e formas de relacionamentos entre os sujeitos de épocas distintas, revelando que as práticas culturais estão dinâmicas e renovadas. Nas palavras do autor, “a nossa herança cultural desenvolvida através de inúmeras gerações sempre nos condicionou a reagir depreciativamente em relação ao comportamento daqueles que agem fora dos padrões aceitos pela maioria da comunidade” (LARAIA, 2006, p. 67).

O autor supracitado tece comentários acerca de fatos relacionados com os sujeitos revelando que nós temos uma herança cultural que distingue a trajetória histórica condicionando costumes, valores, padrões de relações que não convergem dentro de determinados espaços de convivência com o diferente. Exemplo disso são os negros, os índios, os homossexuais, etc., que no cotidiano são discriminados por não se adequarem a um padrão “cultural hegemônico” já definido pela classe que domina o poder político e econômico e impõe suas ideologias para os grupos minoritários.

Assim sendo, Laraia (2006, p. 68) expressamente, entende que:

O modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim, produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura que se constitui e se renova a partir de novos elementos que são incorporados.

O fato cultural implica para nós a “percepção que temos sobre o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diversos comportamentos sociais, etc.” (LARAIA, 2006, p. 68), são todos produtos de experiências que resultam num produto aliado de operação de uma cultura determinada pelo seu tempo e espaço da organização social, os quais refletem no próprio modo de vida da população.

Cultura, então, passa a ser entendida pelos indivíduos como palavras representadas por diferentes linguagens, valores, hábitos e atitudes que, segundo Laraia (2006, p. 68), podem ser “facilmente identificados por uma série de características, tais como o modo de agir, vestir, caminhar, comer sem mencionar, as evidências das diferentes linguísticas”, isto é, um fato imediato que pode ser observado na própria empiria.

Perceber a importância das culturas como uma relação de trocas de experiências que circulam entre os sujeitos e que buscam materializar-se por meio de ação diversificada nos vários espaços sociais deve, portanto, ajudar a estreitar mais os relacionamentos. Isso implica em

Viver na diversidade não se baseia como pensam alguns na adoção de medidas excepcionais para as pessoas com necessidades específicas, mas na adoção de um modelo de sociedade que facilite a lei de todas as pessoas em sua diversidade, isto é, promova relações de convivências que permita alcançar tal finalidade (ADIRON, 2007, p. 10).

O propósito para a vivência na diversidade cultural é uma adoção de relação que implica respeito às diferenças e dá oportunidade para todos, no sentido de que cada sujeito

perceba a sua importância social, seja no grupo, na escola, na família ou sociedade, pois o fato das pessoas começarem a valorizar o que é seu já é um dos pontos positivos para a vivência da cultura e da diferença.

A escola deve, neste sentido, garantir espaço e condições para que crianças e adolescentes, jovens e adultos, aprendam o necessário e façam deste espaço e vivência um instrumento de mudanças que possibilitem aos indivíduos o maior entrosamento e vínculo de afetividade e respeito às práticas culturais decorrentes de nosso tempo.

Porquanto, educar numa perspectiva transformadora e diversa constitui-se em desafios para o contexto atual da escola em superar as dificuldades de conhecimentos das diferenças humanas, bem como suas contradições, pois acredita-se que um ensino de qualidade pautado nos valores éticos e morais, talvez possa revolucionar as relações dos homens, permitindo condições que estimulem e incentivem a valorização da cultura e da diversidade como elementos essenciais para o desenvolvimento de caráter de personalidade e dignidade do indivíduo, em suas múltiplas relações de vida.

Stuart Hall (1997) em texto publicado no Brasil no final dos anos de 1990, nos ajuda a pensar o papel constitutivo da cultura em todos os aspectos da vida social, permitindo assim, maiores esclarecimentos acerca das práticas culturais nas diferentes ações dos homens no mundo. Hall (1997, p. 38) salienta a “consistência maior a partir da segunda metade do século XX” e o “amplo poder analítico e explicativo” esse conceito cultura adquiriu na teorização social”, bem como o seu “potencial nos tempos presentes”. Isto revela que a cultura não pode ser vista ou entendida apenas dentro dos debates do campo das ciências humanas, mas também os discursos que esta representa na construção das práticas sociais do cotidiano.

Hall (1997) chama a atenção tanto para a centralidade “substantiva” quanto para o “peso epistemológico” da cultura no mundo em que vivemos. Na visão do autor,

O aspecto substantivo da cultura autoriza reconhecer o seu lugar na estrutura empírica real e na organização das atividades, instituições e relações culturais na sociedade ou em qualquer momento histórico particular. Do mesmo modo, o seu peso epistemológico garante a sua “centralidade também em relação as questões de conhecimentos e conceitualização”, dessa forma, o seu importante papel na transformação de nossa compreensão, explicação e modelos teóricos do mundo (HALL, 1997, p. 38).

A cultura tem o caráter substantivo nas experiências dos indivíduos, a qual dá base para organização da estrutura marcada por atividades desenvolvidas pelas instituições,

família, escola, comunidades e grupos sociais, mantendo, assim, relação com a própria sociedade dentro do contexto histórico das práticas sociais. É necessário identificar que seu peso epistemológico garante a centralidade no que diz respeito aos conhecimentos, conceitos, uma vez que, a partir destes elementos, talvez seja possível perceber seu papel transformador na compreensão e explicação de modelos teóricos da contemporaneidade.

De acordo com Moreira e Candau e Moreira (2008, p. 218) é necessário rever que

O impacto da cultura nas estruturas empíricas e materiais da organização social tem acarretado uma verdadeira “revolução cultural”, que atinge não apenas aspectos da ordem societária (como os fenômenos da globalização e da revolução tecnológica), mas também abarca a vida cotidiana. Algumas das marcas mais importantes da dimensão global dessa revolução consistem na amplitude de seu impacto e em seu caráter democrático e popular.

A humanidade, em grande parte, é vítima da chamada “revolução cultural” no mundo e isto se dá não apenas com os fenômenos da globalização e tecnologias, mas atinge os modos de vida do cotidiano dos povos como os quilombolas, indígenas e grupos minoritários que, por razões diversas, deixam de viver suas práticas culturais em nome de uma cultura hegemônica e global.

As populações como as dos negros e outras são impactadas em suas liberdades de escolhas ou opções daquilo que melhor expressam o seu modo de vida, valores, atitudes, hábitos e comportamentos, pois os processos de globalização tendem a “dissolver” o que é “velho” para transformar em “novo” e aqui as tradições são basicamente inadequadas para o momento presente.

Os estudos sobre cultura, como demonstra Hall (1997, p. 38), têm seus “fundamentos epistemológicos nas ciências sociais, que não corresponde apenas a uma interpretação centralizada nos discursos”, mas também nas práticas sociais das distintas vivências das populações das quais, as “tensões entre perspectivas universalistas e relativistas, bem como essencialistas e construcionistas” têm promovido distintas interpretações no mundo.

De tal maneira, estas distinções dependem de que forma pode significar cada uma das noções que estão no polo dessas tensões, bem como a própria articulação entre esses princípios, e “é possível perceber esses tempos em termos da existência, uma cultura global ou hegemônica, ou de novas identificações identitária ou ainda de criação de alternativas híbridas”. (HALL, 1997, p. 39).

As interpretações acerca da cultura, partindo de conceitos diversos, estão relativamente associadas às práticas de vida dos povos, revelando formas e significados diferentes, mas que têm sentidos para cada sujeito que compõem as comunidades, pessoas e grupos sociais, dos quais as manifestações culturais nos seus respectivos espaços e contextos que integram os indivíduos, revelam o caráter da organização e coesão de pertencimento.

Stuart Hall (1997, p. 39) afirma que

Por bem ou por mal, a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos – e mais imprevisíveis – da mudança histórica no novo milênio. Não deve nos surpreender, então, que as lutas pelo poder sejam crescentemente simbólicas e discursivas, ao invés de tomar, simplesmente uma forma física e compulsiva, e que as próprias políticas assumam progressivamente a feição de uma política cultural.

Propositalmente, esta concepção remete para nós, a partir de Hall (1997), um outro tipo de revolução conceitual, a qual ele chama “virada cultural”. Trata, portanto, de caracterização de mudança paradigmática nas ciências sociais, permitindo de tal modo estratégias de interpretações de diferentes matrizes culturais e suas interpretações nas práticas do cotidiano, que vem sofrendo mudanças interpretativas, promovendo para os diferentes sujeitos, formas de conhecer e viver as práticas sociais nos mais distintos lugares. Isto, portanto, aponta novos caminhos para a formação de práticas culturais abertas e flexíveis nas dinâmicas do mundo social.

As relações sociais resultam das construções históricas e humanas que estão intimamente relacionadas com a natureza, experiências de trabalho, valores e atitudes que integram os contextos das múltiplas realidades dos homens na sociedade. Para Canem (2008, p. 641), as questões que envolvem “as práticas culturais e também a diversidade cultural brasileira, na última década, têm sido alvo de inúmeros estudos no cenário educacional”. Trata-se, portanto, de conceitos como diversidades, diferenças, igualdades e justiça social que têm se configurado como uma preocupação por parte daqueles que lutam por uma educação verdadeira, cidadã e transformadora.

Práticas Culturais e Diversidades Culturais, neste sentido, passam a ser um conjunto de valores e relações sociais que se cruzam nos diversos campos, mas não há um entendimento dos agentes que circularam em tais espaços. Canem (2008) nos propõe identificar a diversidade cultural pela diferença, não como preconceito, mas como condições de perceber a diferença do (a) outro (a) enquanto possibilidades para vivermos no consenso e

num respeito mútuo entre todos – as práticas culturais resultam das ações que os indivíduos vivenciam no cotidiano.

Sendo assim, quando se fala em diversidade cultural estamos nos referindo às diferenças de sociedade, de pessoas, de valores, de conhecimento, de relação, de gênero, de cultura, história, etc. O nosso cotidiano é cheio de diversidade cultural, por isso, onde quer que estejamos vamos sempre deparar com o que é diferente, mas que tem sua importância, bem como as manifestações das culturas entre os diversos povos.

De acordo com os autores Candau e Moreira (2008), Canem (2008), Santos (2009), Moreira e Câmara (2008) e McLaren (1997) o multiculturalismo pode ser considerado um conceito polissêmico que encerra diversos modelos que expressam e discutem a questão da pluralidade cultural e que vão desde perspectivas mais conservadoras e pouco problematizadoras da realidade, que apenas constataam a existência da diversidade, afirmando a hegemonia cultural já existente, até perspectivas mais críticas que questionam os diversos aspectos que constroem a identidade e a diferença, em relação entre cultura e poder. Partindo das concepções dos autores em estudo, pode-se entender as seguintes proposições:

Primeiro, uma definição do multiculturalismo enquanto uma palavra que carrega sentido e significados de “vários”. Segundo, a pluralidade cultural se dá desde uma ação conservadora, que não problematiza a realidade, nega a constatação da diversidade, afirmando a homogeneidade cultural das relações humanas, neutralizando as diferenças sem que esta possa ser vista, compreendida e respeitada no campo político, econômico e cultural.

Contudo, em terceiro lugar, tudo isso leva à crítica, à problematização da realidade e às reflexões dos discursos que constroem os espaços sociais, as identidades dos sujeitos, bem como as diferenças que permanecem de maneira prática e visível nas ações dos homens. Quarto, Cultura e Poder são constituídos de experiências, de ideias que devem ser compreendidas a partir das diferenças, o que implica o reconhecimento e as delimitações de fronteiras de espaços de quem circula e percebe o movimento como relação, diferença e atitude de cada sujeito que se relaciona com o (a) outro (a).

Para Canem (2008, p. 642) nessas vertentes mais críticas, a diversidade deve ser assumida dentro de uma política e de compromisso com a justiça social:

Isto significa desvelar, questionar e superar os mecanismos que forjam as desigualdades e sujeitos e grupos oprimidos, privilegiando projetos, práticas e espaços que permitam sua valorização, seu resgate e sua representação. Para tanto, destacam-se nessa abordagem, como categorias centrais, a identidade e a diferença entendidas como construções discursivas que se conflitam, “reinscrevendo novos signos em sua composição”.

Canem (2008) aponta, ainda, dois elementos importantes para a compreensão da diversidade cultural: primeiro, a questão política numa visão crítica e construtiva, que considera as ideias, os conhecimentos, as experiências, os valores sociais, como fundamentos das relações humanas explícitas e implica em compartilhamentos de saberes, respeitando as diferenças políticas, enquanto condições de superação de problemas ligados a preconceitos, que impede a vivência a partir do consenso e do entendimento.

Segundo, o compromisso com a justiça social é uma causa e luta de todos no conjunto da sociedade, mas é bom lembrarmos que o papel da educação na instituição de ensino é proporcionar estratégias que viabilizem condições para a vivência num todo da diversidade cultural, pois ensinar para as relações das diferenças é apontar um novo direcionamento de que é possível a construção de uma cultura de paz promovida pelos sujeitos.

Hall (1997) e Silva (2007) apontam em suas reflexões a importância de despir a realidade que encobre os problemas relativos à diversidade cultural, questionando os mecanismos que forjam as desigualdades, calando os sujeitos e grupos oprimidos nos espaços e práticas do cotidiano, o que pode permitir a revalorização e o resgate de sua apresentação cultural, artística, simbólica, etc.

Dois elementos são fundamentais para a identificação da diversidade cultural, do ponto de vista de Hall (1997, p. 39), o que ele “chama de categorias centrais, a identidade suporta ser uma caracterização do sujeito representado pelo discurso que completa o próprio sujeito que se conflita, reinscrevendo novos signos em sua composição social, histórica e cultural”. É uma concepção que ultrapassa os limites que, muitas vezes, são impostos por determinado poder ou relação social.

A diversidade cultural só pode ser reconhecida quando eu percebo a diferença, enquanto uma condição não somente de aceitabilidade, mas de consenso, de diálogo, de respeito e compromisso político, social que devemos manter com todos. Para Canem (2008, p. 643),

Pensar a diversidade cultural é pensar em uma efetiva mudança de atitude, de postura e de olhar sobre a diversidade e a diferença. Não mais a celebração acrítica da diversidade, e sim o questionamento; a participação e a decodificação de teorias, conceitos, discursos e mensagens impregnados de preconceitos, estereótipos, silêncio e omissões. Para tanto, o diálogo apresenta-se como um instrumento indispensável nesta discussão.

A autora chama a atenção para a prática da diversidade cultural quando menciona o ato de pensar, de agir de maneira afetiva, mudando as atitudes, os comportamentos, valores e olhares, percebendo o que é diverso e diferente, não mais com uma visão acrítica da diversidade na qual ninguém se importa com o outro (a). Pelo contrário, Canem (2008) diz que é “necessário questionar, participar, problematizar as teorias, os conceitos, os discursos, as mensagens cheias de preconceitos, silêncios e omissões, que servem para justificar em alguns momentos as desigualdades sociais”, legitimando valores e condições sociais que não são dos sujeitos históricos, mas imposições *de fora para dentro* por quem tem poder.

Nessa discussão, o diálogo é o pano de fundo apontado por Canem (2008) “como um dos elementos significativos para a vivência da diversidade cultural”. O diálogo não é como um simples discurso de imposição de relação social, mas como uma conversa, uma troca de experiências, de conhecimento que se dá de sujeito para sujeito de maneira intermediária, isto é, quando falo o outro escuta e vice e versa. É nesta relação de reciprocidade é que se abrem as possibilidades para o entendimento do que é diverso e diferentes pontos importantes para o crescimento pessoal subjetivo e objetivo no conjunto da sociedade.

Para Knechtel (2005, p. 19) “o movimento é o trânsito na expressiva diversidade cultural, no diálogo entre culturas, na busca do entendimento para a paz e o bem para todos”. Como processo sociocultural e educacional, o desejo está indo muito distante, haja vista os evidentes confrontos entre países desenvolvidos e outros que vem se manifestando no mundo. Trata-se, portanto, de um movimento que ora torna-se consistente por meio das lutas e resistências de diferentes sujeitos que compõe a sociedade, do qual apontam os caminhos para um repensar das práticas sociais e suas inter-relações no mundo da história e da cultura.

Knechtel (2005), em sua obra multiculturalismo e processos educacionais, faz ampla reflexão acerca da conjuntura atual das relações humanas apontando a diversidade cultural como movimento em transição para a expressividade da cultura materializada pelas práticas das relações dos homens, como experiências que envolvem valores, hábitos e diferenças, o que implica reconhecimento e respeito. A autora também destaca o diálogo entre as culturas como base para a busca de uma possível paz e bem para todos, na medida em que o processo

educacional seja ajustado para a idealização de modo compartilhado e diferenciado, o que exige diálogo permanente entre sujeitos e culturas.

Vivem-se momentos importantes na realidade do contexto histórico e social do espaço escolar, pois busca-se debater os problemas de relações humanas procurando estreitar os laços de solidariedade através do diálogo e da aproximação com as diversidades culturais. Nas “últimas décadas observa-se a construção de novos paradigmas educacionais e a constante recriação das práxis pedagógica libertadora” (REVISTA CONSTRUIR NOTÍCIAS, 2013, p. 10). Dentro desse contexto educacional, observa-se a falência da transmissão de conteúdos educativos fora do contexto social do educando – que não surge do saber popular.

Sendo assim, torna-se necessário, além da reflexão e ação, recriar nossas práticas educativas alimentando novas ideias voltadas para a formação de pessoas críticas e responsáveis pelo exercício da cidadania. Isto vai depender, em parte, de como a escola trabalha, organiza seu conteúdo, orienta seus alunos e forma para o processo do aprendizado.

O contexto escolar atual deve ser revisado, uma vez que percebemos a falência de valores éticos, morais e conhecimentos que são disseminados na escola e que têm base fora da realidade do aluno, sem que haja uma relação entre o saber extraescolar e o que a escola propõe a ensinar. Torna-se, assim, necessário, criar uma conexão positiva para o enfrentamento dos preconceitos e racismo que ainda pairam no ambiente escolar.

Devemos, portanto, repensar o papel da escola e insistir

Numa aprendizagem, nas práxis pedagógica libertadora, tendo a configuração, centrada no aluno, enfatizando o diálogo, a discussão, a comunicação, respeitando o conhecimento do aluno e sua capacidade para assumir a sua própria aprendizagem. Portanto, a educação é imprescindível na pós-modernidade, pois, é necessário conhecer o aluno, que certamente está inserido em contexto social, precisa-se conhecer o universo dos educandos sua bagagem cultural, e numa triagem educando-educador meio social, constrói-se o diálogo, busca-se reinterpretá-lo e recriá-lo (REVISTA CONSTRUIR NOTÍCIAS, 2013, p. 9).

A prática educativa talvez possa ter uma eficácia quando se trabalha numa perspectiva libertadora, ou seja, de liberdade e diálogo entre os sujeitos como fundamento das práxis pedagógica. Além das discussões, a comunicação a respeito do conhecimento do aluno são elementos que contribuem para uma aprendizagem ativa que capacite o educando e possa reconhecer a importância de seu saber dentro de seu contexto de vivência.

As contribuições da educação dialógica tornam-se imprescindíveis na dita pós-modernidade, onde as fronteiras culturais se cruzam havendo, portanto, uma necessidade constante de perceber a diferença não como problema, mas sim como condições de viver, de aprender, de respeitar e construir os saberes dentro de uma perspectiva positiva de crescimento para todos no contexto da sociedade.

É preciso reconhecer o universo dos educandos, suas experiências cotidianas, considerando aquele que aprende (aluno) ensina (professor) e o meio como referência para construir o diálogo, a reinterpretação, a criação e a reinvenção de novos saberes que nos conduza para as transformações das relações sociais, constituídas na escola, posto que, de acordo com os PCN's,

A cidadania deve ser compreendida como produto de história vivida pelos grupos sociais, sendo nesse processo, constituída por diferentes tipos de direitos e instituições. O debate sobre a questão da cidadania é hoje diretamente relacionado com a discussão sobre o significado e o conteúdo da democracia sobre as perspectivas e possibilidades de construção de uma sociedade democrática. (BRASIL/MEC, 2001, p. 20).

A instituição escolar atualmente vem desempenhando papel importante no que diz respeito à cidadania, identificada como produto de histórias de vidas que incluem pessoas de diversos agrupamentos ou comunidades pertencentes a diferentes tipos de direitos constituídos por meios de políticas afirmativas, como por exemplo dos povos quilombolas.

A prática educativa propõe o debate sobre a questão das cidadanias que têm em seu teor o significado e o conteúdo da democracia, ou seja, da escolha daquilo que é próprio da dignidade humana e justiça social, como garantia para a reconstrução de uma sociedade democrática mais humanitária.

De acordo com Knechtel (2005, p. 40), vivemos em um momento de reavaliar e de reinterpretar o que fomos e o que pretendemos ser e “os conteúdos sócio-históricos e culturais a serem considerados e repassados aos estudantes nos conteúdos curriculares, precisam dar ênfase ao saber mais sobre suas origens”. Sendo assim, há necessidade de revermos o nosso comportamento, os valores, hábitos e atitudes para que, assim, possamos identificar o que queremos ser. É, portanto, o momento de reflexão e ação dos conteúdos sócio-históricos e culturais de maneira que estes estejam renovados na construção de novos conhecimentos.

A escola é um espaço diverso que agrega diferentes realidades históricas e práticas sociais. Ensinar para a diversidade pressupõe, antes de tudo, reconhecer e valorizar as experiências, os valores e atitudes de convivências como elementos importantes na restituição de novos saberes.

A reformulação de um projeto educacional com maior flexibilidade tem de levar em conta as críticas relativas à impossibilidade de ensinar toda a história da humanidade, lembrando que a história ensinada é fruto de recortes dependentes das problemáticas do presente e a sua resposta é de uma história calcada em eixos temáticos dos quais se tornou uma opção (KNECHTEL, 2005, p. 41).

A escola precisa organizar seu Projeto de Ensino envolvendo maior flexibilidade tanto no conteúdo quanto na Prática Pedagógica, na sistematização dos conhecimentos, possibilitando para os educandos uma aproximação entre a realidade do seu cotidiano e o contexto escolar. É necessário rever a posição que a escola toma no que diz respeito à formação que ela determina para os educandos, pois os conhecimentos tanto de história quanto de outras áreas, devem contribuir com um ensino que corresponda com as necessidades da própria existência humana.

Neste sentido, trabalhar recortes de temáticas implica, portanto, ter opção de escolha de objeto na aquisição dos saberes, na formação do aprendizado. Portanto, será necessária uma nova postura dos profissionais da educação, pois

As propostas atuais, desta forma, exigem um mundo de trabalho intenso do professor, uma concepção diferenciada desse profissional como um trabalhador intelectual, que juntamente com seus alunos, deve pesquisar, estudar, organizar e sistematizar materiais didáticos, apropriados para diversas condições escolares (BITTENCOURT, 2004, p. 128).

A dinâmica escolar é uma realidade que precisa ser compreendida no seu tempo atual, dele depende em grande parte, a forma pelos quais os conhecimentos são adquiridos como estes definem valores e comportamentos que os alunos se apropriam, tornando-os instrumentos de transformações que viabilizam maior direcionamento nas relações que mantém no conjunto da sociedade.

O profissional da educação, para ser um intelectual, precisa ser um pesquisador, investigador, que tenha a capacidade para organizar e sistematizar novos recursos didáticos que lhes deem condições para o exercício da docência de modo diferenciado, já que a realidade escolar é complexa por apresentar relações diversas dos sujeitos.

Nos aspectos formativos, escolar, necessariamente,

Pode-se então, afirmar que toda aprendizagem é transformadora e acontece nas modalidades formal e informal, com embasamento na prática e na ação com o meio social e através de uma ação plena de reflexão crítica do aluno e do professor. Nessa perspectiva o educando é competente e exerce a construção de sua aprendizagem mobilizando-a para transformar a si próprio, construindo sua alteridade e compreendendo sua identidade (REVISTA CONSTRUIR NOTÍCIAS, 2013, p. 9).

Deste modo, observa-se que a aprendizagem transformadora possibilita ao aluno que aprenda a ser, a viver, a conviver, a reconhecer e a fazer, sendo, portanto, capaz de construir e compartilhar seus conhecimentos, suas experiências e modo de vida, uma vez que as diferentes formas de aquisição do saber exigem uma visão crítica e prática transformadora da realidade histórica e social.

Diante das evidências apresentadas, considero que as relações sociais são relevantes nos estudos para se compreender a formação histórica dos povos, entre estes os quilombolas, o que demonstra as categorias como a ancestralidade, oralidade e memória, só poderão ser compreendidas a partir da cultura e das diversidades de saberes e práticas dos sujeitos que estão dentro de seus respectivos espaços de convivência, com as múltiplas realidades que o cercam e ressignificam os modos de vida a partir da reconstrução de novos conhecimentos.

3 CURRÍCULO E DIÁLOGO NA ESCOLA QUILOMBOLA

Nesta seção sobre currículo e diálogo na escola quilombola, busca-se realizar uma discussão acerca do currículo e sua relação histórica com a sociedade, identificando os processos de experiências que definem os conhecimentos enquanto uma elaboração de saberes que revelam as relações de poder e ideologias dominantes as quais desfavorecem a educação dos grupos minoritários, em destaque os quilombolas, onde ficam evidentes as ideias da hegemonia no conjunto das práticas culturais dos povos.

3.1 CURRÍCULO E SUA RELAÇÃO HISTÓRICA COM A SOCIEDADE

Currículo e diálogo são dois componentes importantes nas reflexões sobre a cultura, como pano de fundo ao desenvolvimento da construção da Escola Quilombola, uma vez que permite não somente a identificação dos elementos que determinam o currículo, como também o estreitamento das relações que pode ocorrer a partir das discussões entre os sujeitos. As discussões sobre o currículo envolvem diferentes teorias e concepções que se distinguem a partir das relações estabelecidas com a história e a sociedade. Trata-se de um conjunto de acepções que remetem à fundamentação filosófica que pensa a formação do homem para atuar no meio social, político, econômico e cultural.

Apple (1994, p. 59) considera que o currículo “nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimento, porque é parte de uma tradição seletiva resultado da seleção de alguém”, ou seja, a construção de saberes e práticas sociais estão associados a princípios e valores relacionados com a produção do conhecimento da sociedade como um todo. Dessa forma, o currículo não é neutro porque, de uma forma ou de outra, homens e mulheres, direta ou indiretamente, participam dele, da sua elaboração, e absorvem algo que irá fazer parte do seu constructo histórico e social, do modo de vida que será representado nas instituições educativas, políticas e ideológicas.

O currículo é construído por uma “visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo” (APPLE, 1994, p. 59), logo torna-se produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas, por estar atrelado a relação de poder de classe, no contexto de luta entre capital e trabalho, ou seja, o primeiro representado pela burguesia e o segundo pelo proletariado.

Frigotto (2010, p. 17) aborda o “conhecimento como capital”, uma comparação que faz a respeito da construção dos saberes e suas práticas produtivas é a escola, passando a definir este perfil de saber reformulado, constituído pelo currículo ajustados às necessidades do mundo social, ou seja, as práticas de reconstrução de conhecimentos vêm despontando para o campo da educação não somente uma reestruturação curricular, mas também uma revisão de ideias que articule as experiências dentro dos processos formativos educacionais, que considerem as diversidades culturais.

O currículo, de acordo com Menegolla e Sant’Anna (1993, p. 51), representa propositalmente uma construção de conhecimento, pois

É abrangente, dinâmico e existencial. O currículo é entendido numa dimensão que envolve todas as situações circunstanciais da vida escolar e social do aluno. [...] é a escola em ação [...]; é o interagir de tudo e de todos que interferem no processo educacional da pessoa do aluno, possibilitando a obtenção do saber escolarizado.

Como construção histórica, o currículo tem uma abrangência enorme por razão de envolver a sociedade produtora de experiências e conhecimentos que são selecionados e direcionados pelas políticas públicas para as escolas. No entanto, a dinâmica curricular ocorre devidamente pelo fato da educação e os processos formativos serem relativos, existenciais e acompanharem as mudanças decorrentes das necessidades da própria sociedade.

O currículo abrange as circunstâncias da vida escolar e social do aluno, já que estão em movimento constante as ações nele contido e que são aplicadas no cotidiano escolar. Trata-se, portanto, de uma interação que interfere na educação do sujeito com a finalidade de construir conhecimentos escolarizados. Gesser (2002, p. 76) relata a distinção dos modelos clássicos de currículo proposto por Tyler e Freire.

O primeiro representa uma concepção tradicional de currículo e se situa num paradigma técnico; já o segundo representa uma concepção crítica e de ruptura com o modelo anterior, situando-se num paradigma dinâmico dialógico, ambos os modelos curriculares são vistos de modo diferenciados nos processos formativos do ensino aprendizagem.

O currículo no modelo tradicional destaca-se pela objetividade e concisão, considera uma sequência e os procedimentos para planejarmos, organizarmos e avançarmos, tendo como base os objetivos de ensino predeterminado. Isso, portanto, revela o rigor dos métodos e técnicas nas práticas pedagógicas, evidenciando, assim, o propósito de obtenção de resultados, como produto do conhecimento.

Na concepção crítica Freiriana, a “democracia dá vez e voz a seus atores, ele concretiza nos preceitos da coletividade, em que a participação é premissa para o processo de mudança acontecer” (FREIRE, 1987, p. 43). O currículo aqui estabelece relações entre sujeitos, e o diálogo representa os interesses coletivos da escola nos processos formativos da aprendizagem. A organização curricular parte, então, de uma reflexão crítica que planeja, cria objetivos para o ensino e avalia, mantendo a flexibilidade na aprendizagem que ocorre a partir de processos ou etapas que levará os sujeitos à construção dos conhecimentos escolares.

Freire (1987, p. 43) dá ênfase, para o diálogo e afirma “que ele abre a consciência para o mundo e com o mundo. A palavra na coletividade deve ser criadora”, isto é, revolucionar o pensamento humano e permitir refletir o movimento das ações dos sujeitos no mundo, bem como, a sua participação ativa na construção dos conhecimentos. O modelo Freiriano tem como propósito a conscientização dos sujeitos para que criem condições de refletirem sobre sua situação, seu modo de ser e estar no mundo, modo pelo qual poderá combater as desigualdades e injustiças sociais promovendo, assim, os processos de humanização entre os homens.

Moreira (1990) aponta a necessidade de reformulações de novos currículos evidenciando que

O conteúdo curricular, para se constituir em instrumento de conscientização e emancipação do oprimido, precisa corresponder à reapresentação organizada, sistematizada e desenvolvida aos indivíduos, das coisas que eles desejam entender melhor. Como consequência, o ponto de partida da seleção e organização do conteúdo curricular deve ser a situação existencial presente e concreta dos alunos (p. 129).

O Currículo, então, deve permitir para os educandos, na escola, a representação daquilo que eles já conhecem e, para uma concretização da prática educativa, será necessário a sua reorganização, interpretação e sistematização dos processos de formação do aprendizado, daí porque a seleção dos conteúdos e sua reorganização curricular precisa falar da situação existencial dos educandos, dentro de suas realidades históricas e culturais, respeitando e valorizando os conhecimentos extraescolares.

Moreira (1994) argumenta ainda que em sua concepção:

O currículo não é um veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura. O currículo é, assim, um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais que existem

funcionam como matéria prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão por parte relacionado com a dinâmica social da sociedade (p. 28).

De acordo com a história, o currículo é construído pelas múltiplas relações humanas e esta construção remete para a aquisição de princípios e valores éticos, correspondidos com as atitudes, crenças, hábitos e comportamentos relativos à ação do homem na sociedade. Neste caso, passa a ser um terreno que possibilita a criação de experiências que produzirão cultura, ou seja, bens materiais e imateriais que manterão relação política de poder entre os sujeitos que suscitarão as contradições que permitirão as possíveis transformações das realidades sociais humanas.

Ele transgride o estabelecido, ou seja, o que já está construído, pois envolve a relatividade das ações dos homens na sociedade e o ensino escolar também sofre seus impactos. Isso repercute na reformulação curricular e nas reorientações educativas que visem adequar o conteúdo do ensino, a fim de atender a demanda da população, particularmente a estudantil, enfatizando-se os processos de aprendizagem.

A relação entre currículo e sociedade, no campo da educação, vai muito além do que está definido para ser ensinado, pois abrange uma dimensão ampla de saberes e práticas culturais que são desenvolvidas a partir das necessidades dos sujeitos, uma vez que os conhecimentos são fundamentais na mobilização, não somente no trabalho humano, mas também nas manifestações culturais enquanto práticas de vida que se consolida com a experiência do cotidiano, sendo esta importante no âmbito da aquisição do saber escolar.

Na concepção de Moraes (1997), discutir a interconectividade que se observa na sociedade atual

Exige, sem precedentes, na história da humanidade, em virtude de uma globalização cada vez maior, que apesar de enfrentar obstáculos e tentativas de interrupção, continua seu processo em marcha. Este contexto tem evidenciado sinais marcantes de um novo ciclo para a humanidade, ampliando os espaços de convivência com a cultura, com a informação, com os meios produtivos e com as redes de conhecimento em toda a esfera do globo (p. 125).

Diante disso, o currículo escolar entra em pauta como objeto importante nos debates políticos educacionais, visando de certo modo melhorar a formação do aprendiz, pois, embora perceba-se as vivências dentro dos contextos sociais e suas transformações no cenário mundial e local, a escola precisa articular a sistematização do ensino para atender as

demandas emergenciais da sociedade. Giroux (1986, p. 14), na abordagem emancipatória de sua teoria,

Vê a pedagogia como espaço de “reconstrução social do conhecimento”, bem como uma “esfera da política da política”, afirmando também o confrontar os tempos históricos” é relevante para pensar uma sociedade fundamentada na esperança, libertadora e resistente.

O autor trata, porquanto, de um processo de revisão de conhecimento, pelo qual o currículo passa a ser questionado pelos modos de reprodução e legitimidade do saber e das práticas sociais nos âmbitos das instituições de ensino escolar. Sendo assim, prossegue Giroux (1986, p. 16):

As escolas devem ser os lócus onde as relações sociais democráticas se tornem parte das experiências vividas. Assim, o fundamento desse currículo deve ser tão profundamente histórico quanto crítico. Deve dirigir-se as experiências pessoais e concretas, bem como reconhecer as múltiplas linguagens e as formas de capital cultural. O currículo deve abandonar a pretensão de ser isento de valor, e essa racionalidade terá que subordinar os interesses técnicos às considerações éticas. Portanto, o currículo tem que ser construído com ‘significado’ para o futuro, no qual se possam gerar possibilidades de emancipação.

O currículo, enquanto relação histórica, social e cultural dos indivíduos, tem nas experiências pessoais e concretas significados inerentes às experiências de conhecimentos de produtos próprios da sociedade. Por isso, a “escola é o lócus por excelência para as discussões acerca do currículo” (GIROUX, 1986, p. 16), possibilitando os aprofundamentos históricos e críticos das realidades para as possíveis transformações do mundo social. Porém, é preciso reconhecer as linguagens e as formas de capital cultural numa dimensão reflexiva e diversa, para compreender as manifestações das práticas sociais que decorrem na medida em que os sujeitos participam ativamente das interações e trocas de saberes, produção de vivência da sociedade.

O currículo precisa abandonar a ideia de isenção de valor, pois este carrega explicitamente “princípios” que norteiam a própria vida humana e seu conteúdo deve ser construído com significado no presente, apontando novas perspectivas para o futuro e gerando expectativa de emancipação política. Neste sentido, é “relevante um currículo que cultive o discurso teórico-crítico e reconheça a singularidade e a necessidade individual dos sujeitos-alunos como parte da realidade social específica (GIROUX, 1997, p. 16) que podem revelar contribuições importantes no campo da educação escolar.

Silva (2007, p. 18) comenta que as teorias críticas e pós-críticas

São teorias curriculares que concebem o real, a partir de análise que ultrapassam dimensões pedagógicas de ensino e de aprendizagem, preocupando-se com as conexões entre saber, poder e identidade, via análise e reflexão das dimensões ideológicas e de discurso.

No entanto, estas prerrogativas das teorias críticas e pós-críticas curriculares demonstram o seu teor a partir do real, ou seja, daquilo que se pode conceber na realidade social, posto que a ênfase nas análises realizadas ultrapassam as questões pedagógicas de ensino-aprendizagem e se preocupam com as inter-relações que existem entre saber, poder e identidade, o que, de certo modo, remete à análise e à reflexão das conexões, de ideologias e discurso como reprodução do pensamento e da linguagem.

Costa (1998, p. 41), nesta mesma linha reflexiva, ao se referir ao currículo, comenta:

Não estou pensando simplesmente no conjunto de conteúdos, disciplinas, métodos, experiências, objetivos, etc, que compõem a atividade escolar, mas estou concebendo esse conjunto como algo articulado segundo certa ordenação e em determinada direção, impulsionado por ímpetos que não são casuais. O currículo e seus componentes constituem um conjunto articulado e normatizado de saberes, regidos por uma determinada ordem estabelecida em uma arena em que estão em luta, visões de mundo e onde se produzem, elegem e transmitem representações, narrativas, significados sobre as coisas e seres do mundo.

O currículo aqui, tem uma dimensão ampla, que vai além do pensado e estabelecido para o âmbito da escola, uma vez que há uma articulação que tem certa ordenação e está direcionado e impulsionado por ímpetos que não são casuais, mas que consiste em organização e finalidade para a sociedade como um todo. Além do mais, o currículo consiste, na concepção de Costa (1998), em um conjunto articulado e normatizado que envolve saberes, caracterizados por uma rigidez determinante ordenada, onde estabelece uma arena de disputa e luta por visões de mundo nas quais são produzidos e reproduzidas representações de ideias, narrativas, significados, entre outras coisas que estão situados no mundo.

No entanto, são destas lutas e visões de conhecimentos que as contradições aparecem como revelações dos processos de mudanças que ocorrem de modo gradual e constante, viabilizando condições necessárias para a melhoria da educação. Pacheco (1996, p. 271) efetua uma crítica ao currículo quando afirma que,

Apesar das práticas curriculares o contrariarem explicitamente, o modelo de desenvolvimento curricular há uma concordância com uma centralização, que tudo abarca e tudo pretende controlar (conteúdos mínimos, orientações metodológicas, livros, textos e manuais, tipos e critérios de avaliação, etc.) – a opção por um modelo centralizado e vertebrado equivale à tentativa de burocratizar não só o pensamento curricular, como também de limitar e condicionar a intervenção dos atores mais diretamente responsáveis pela prática pedagógica.

Diante dos impasses acerca do Currículo Escolar, o qual contraria a realidade dos sujeitos, há uma concordância bem visível que é a centralização do que é trabalhado como: conteúdos, métodos de ensino, entre outros fatores que são atribuídos à educação. Observa-se o Currículo, centrado na legitimidade do que acredita ser conhecimento, mantendo o pensamento limitado que condiciona os sujeitos, a intervirem pelas escolhas de seus processos educativos do aprendizado.

A questão técnica ganha relevância no Currículo e passa a funcionar como um instrumento que é mobilizado para dá determinados resultados, não identificando então, que

Os objetos não existem, para nós, sem que antes tenham passado pela significação. O processo de significação é um processo social de conhecimento. Nesse sentido, os saberes são mediados pela linguagem, e esta, como sabemos não é neutra. Seus recursos expressivos têm história e a semântica e o léxico são também campos de realização não isentos de relações de poder. O currículo escolar é um lugar de circulação das narrativas, mas, sobretudo, é um lugar privilegiado dos processos de subjetivação, da socialização dirigida controlada. (COSTA, 1998, p. 51).

A construção histórica do currículo dada pela sociedade, não está alheia aos objetos que existem como aquilo que é perceptível e nos levam a refletir e analisar, de maneira que atribuímos significado, já que este é um processo social de conhecimento; uma vez que comportam sentidos, os saberes são mediados pela linguagem, posto que esta não é neutra à nossa existência, princípios e valores sociais. Assim, tratando da linguagem, veremos que os recursos são expressivos e têm história, pois fazem parte das relações humanas e a semântica, e o léxico constituem campos de realização que não estão isentos de poder, do qual é influenciado pela ideologia, ou seja, um conjunto de ideias que se manifestam através dos discursos.

O currículo escolar, por sua vez, está estreitamente relacionado com os saberes ensinados na escola. Esta, em função daqueles, torna-se um dos lugares de referências de circulação das narrativas, privilegiando os processos de subjetivação também socializada, dirigida e controlada meio pela qual atribuem para os sujeitos a aquisição dos conhecimentos.

A realidade social, é “importante para determinar o currículo, já que este não está desconectado da própria realidade do social, pois é um ato político, cultural e historicamente determinado” (GIROUX, 1997, p. 18), pelas múltiplas relações estabelecidas nos conjuntos das interações que ocorrem pelas ações humana, envolvendo o político, a cultura e a história,

resultado das trocas de experiências e conhecimentos. Pacheco (1996, p. 271) vê o currículo como uma das expressões que possibilita

O desenvolvimento do próprio currículo que é usado para explicitar, uma prática dinâmica e complexa, que se operacionaliza em diversos estágios e em diferentes etapas, cujo objetivo é o de formar um conjunto estruturado, integrado, com um conjunto de elementos que se relacionam entre si, para a composição de um todo.

O currículo é reconhecido como uma prática dinâmica e complexa que, na sua operacionalidade, consta com diversos estágios e diferentes etapas, tendo como meta formar um conjunto de estrutura integrada de elementos que estejam relacionados entre si para a composição de um todo, a fim de que sua finalidade seja de fato alcançada. Portanto, o currículo, enquanto uma construção histórica da humanidade, não pode ser discutido fora das demandas das relações sociais, pois este mobiliza interesses e disputas de poder e ideologia, apontando contradições que permitem suas problematizações para, assim, revelar as transformações da sociedade.

Sendo assim, compreender como isto ocorre, depende, em grande, parte das concepções de conhecimentos que se consolidam a partir das atividades pedagógicas do cotidiano escolar, mas isto requer uma adequação do currículo à realidade dos educandos, uma vez que esta influencia e determina as condições que possibilitam a aquisição dos conhecimentos como prática social. Contudo, pensar a escola quilombola a partir do currículo e diálogo, exige o reconhecimento das diversidades de conhecimentos compartilhados entre os sujeitos de dada comunidade, bem como sua relevância política, econômica e cultural no âmbito de seus respectivos contextos de relações sociais no mundo, o que visa promover o seu próprio desenvolvimento.

Pensar a educação escolar, considerando o currículo e o diálogo, pressupõe antes de tudo, a compreensão da ancestralidade, da oralidade e da memória como elementos norteadores e formadores dos processos de construção dos conhecimentos, pois estes se desdobram para as práticas culturais, como resultados da própria vivência dos homens em comunidade. Contudo, é necessário estabelecer parâmetros de estudos que evidenciem a construção de uma educação quilombola que valorize as culturas, bem como seus ancestrais, de maneira que o currículo corresponda com as necessidades formativas dos educandos nos processos de formação do aprendizado.

As discussões que envolvem o currículo escolar podem ser, para a comunidade quilombola, um meio de problematizar a legitimidade do conhecimento, possibilitando a sua construção que parte, portanto, da valorização das experiências de vida construídas no coletivo e que revelam ações individuais em uma perspectiva integrada à comunidade como um todo. De fato, a educação de modo geral, segundo Brandão (2007, p. 19), constitui-se de diferentes “experiências e práticas sociais, movidas pelas ações humanas, dando lhes respostas necessárias e precisas para os homens dentro de seus respectivos contextos históricos, sociais e culturais”. Da mesma forma, entende-se que,

Sob perspectiva, educativa, a cultura quilombola deve ser potencializada a partir da elaboração e criação de conteúdos educacionais escolares, em que se forneçam referências para a compreensão da realidade e dos significados de vida das experiências da comunidade. Por isso, o ensinar e o aprender na escola quilombola devem-se selecionar conhecimentos acerca da ancestralidade, da oralidade e da memória, fortalecendo os processos educativos oriundo do seu povo negro (SILVA, 2007, p. 18).

O trecho acima estabelecido permite compreender que os processos formativos se concretizam a partir das experiências de vida dos sujeitos na organização da escola sistemática, que de acordo com o espaço e tempo no qual constroem e determinam suas práticas sociais de saberes fundamentadas em suas origens, ou seja, nas relações interpessoais e pessoais que envolvem família, grupo social, comunidade, etc.

De acordo com Gomes (2010, p. 32) pensar a educação pressupõe a seguinte reflexão:

Na verdade, a dialogicidade da pedagogia Freiriana assenta na imbricação entre educação e a transformação social e a possibilidade de “reconhecer” a(s) outra(s) na sua inalienável dignidade e é essa extraordinária possibilidade que nos interessa compreender e aprofundar sobre os processos de formação e construção de práticas sociais de vivência, de aprendizagem, de trabalho e socialização de conhecimentos.

Esta caracterização de educação e transformação social deve, portanto, ser vista a partir da origem dos diversos grupos de pessoas que compõem o universo de nossa sociedade estratificada pelas relações de poder, ideologia, política e cultura. O processo de construção de uma educação voltada aos interesses de grupos diferenciados depende, em grande parte, da reestruturação curricular baseado no diálogo, que escutem as vozes dos sujeitos, permitindo que estes definam suas estratégias inerentes às necessidades da comunidade, respeitando a língua, os costumes e hábitos relacionados às tradições culturais.

Aqui, o diálogo entre currículo e cultura serão fundamentais para a compreensão das diversidades no campo da língua, posto que

A concepção de língua que está por trás dos gêneros do discurso é a sociointerativa, na qual importa o aspecto interativo, funcional da língua e não do aspecto formal. Nesse sentido, a língua é considerada uma ação social, discursiva e histórica. Ela não pode ser desvinculada, da realidade, da história, pois, assim como, os sujeitos do discurso, ela também possui sua própria história. (SILVA, 2007, p. 20).

A língua, numa concepção dialética, revela a totalidade do objeto, as mediações e contradições, uma interação social que não pode estar vinculada apenas (ou principalmente) ao seu aspecto formal, mas dentro de uma abordagem de relação do homem com o outro, levando em conta a sua visão discursiva e histórica, uma vez que sua veiculação é fruto da realidade da história, bem como os próprios sujeitos e seus discursos são, portanto, os resultados das relações históricas.

O currículo também possui uma língua e, por trás desta, encontra-se os gêneros do discurso, uma forma peculiar e singular que os sujeitos encontram para expressar o seu mundo e realidade, construídos a partir de valores e princípios a partir de suas necessidades de vida, posto que a língua possibilite a constituição de ações sócio-discursivas para permitir que o homem interaja no mundo para dizer sobre a sua existência.

Dessa maneira, entende-se que devemos repensar o currículo a partir do diálogo, não somente entre teorias das diversas áreas do conhecimento, mas, sobretudo, identificar como ele é construído e o que reflete na vida daqueles que não se enquadram no modelo de escola e educação determinados para as populações numa visão hegemônica – que exclui a língua, a cultura e a própria experiência dos homens. Precisamos de um movimento de contramão a isso, que traga para as discussões elementos que enriqueçam o pensamento e estejam voltados para a renovação dos saberes e práticas sociais.

Silva (2007, p. 23) salienta que

A linguagem está presente em todas as esferas da atividade humana e vinculada a vida social e cultural, sendo algo inerente ao ser humano, visto que é por meio dela que se atribui sentido ao mundo e se interage com ele, permitindo o acesso ao desenvolvimento das habilidades e capacidades cognitivas, uma vez que, a própria língua instrumentaliza para tal finalidade.

No entanto, é necessário reconhecer que a linguagem tem suas diferenças sociais e ela se constrói dentro de relações determinadas pela comunidade, ou grupo de pessoas, que buscam expressar o seu mundo, sua realidade em que, muitas vezes, têm tradições e são influenciadas pelos ideais da modernidade o que, de certo modo, contraria os aspectos culturais dos sujeitos diversos que estão inseridos nos variados espaços de nossa sociedade.

A educação escolar, enquanto prática social, precisa ser vista a partir de múltiplas realidades sócio-históricas, considerando que a linguagem e a cultura são instrumentos catalizadores do desenvolvimento das ações humanas. Assim,

A própria cultura é condição precípua para a existência humana, porque somos seres carentes de uma completude que se processa, justamente, através de nossos mecanismos particulares de vida, aprendizados no seio da coletividade e construídos histórica e socialmente, cujo conjunto definido como cultura. (SEIBT, 2012, p. 197).

Nas discussões que envolvem o currículo, a cultura permite ao homem reconhecer a sua existência caracterizada pelo trabalho e experiência do cotidiano. É, portanto, condição para rever a prática de ensino escolar numa perspectiva de reorganização do conteúdo ensinado, respeitando as diversidades de saberes e vivências na comunidade quilombola. De acordo com Leff (2000, p. 123) é preciso visualizar o currículo, como um conjunto de ideias, porém diante de tais situações do cotidiano,

A cultural, entendida como as formas de organização simbólica do gênero humano, remete a um conjunto de valores, formações ideológicas e sistemas de significação, que orientam o desenvolvimento técnico e as práticas produtivas, e que definem os diversos estilos das populações humanas no processo de assimilação e transformação da natureza.

Assim, precisa-se compreender que a cultura está vinculada ao currículo por apresentar as formas de organização simbólica do homem e que remetem a uma definição de valores, princípios, atitudes e comportamentos que são convertidos nas práticas sociais dos diferentes povos. O conhecimento escolarizado não está neutro em tal processo, pois a escola planeja e organiza sua sistematização de conhecimentos, resultando no aprendizado do educando.

3.2 DIÁLOGO, ESCOLA E CONHECIMENTO

O diálogo tem sido, ao mesmo tempo, um dos caminhos mais árduos e profícuos no desenvolvimento das relações dos homens na integração da sociedade como um todo, no sentido de participar ativamente das decisões tomadas relativas às necessidades do cotidiano. Freire (2011, p. 132), na Pedagogia da Autonomia, pontua que “é no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com eles ou com elas”.

É na minha responsabilidade à realidade que construo a minha segurança indispensável à própria disponibilidade, ou seja, é preciso respeitar e escutar o (a) outro (a),

perceber o diferente e adentrar na coerência comigo mesmo e com o outro, numa perspectiva tal que o encontro seja, de fato, real dentro da construção que me leva à segurança de que estou disponível e aberto para acolher o semelhante.

O diálogo na pedagogia Freiriana é condição para falar e escutar. Esse tipo de relação está movido por uma interação que ocorre nas conversas do dia-a-dia e devem promover transformações, bem como as aproximações entre os sujeitos, de modo tal que não se apague a diferença, mas se firme pelas estreitas formas de viver no grupo ou comunidade a que cada um pertence, sem ficar alheios à sua realidade histórica e cultural.

De acordo com Freire (2011, p. 133) é necessário compreender

A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado. Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude. O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inclusão em permanente movimento na história.

O reconhecimento de que o ser humano é inacabado pressupõe, antes de tudo, identificar o seu inacabamento e que isto, de certo modo, exige a construção permanente do homem na construção dos conhecimentos a fim de preencher a lacuna que existe na sua própria vida. Neste sentido, é preciso abrir-se para o mundo e para o outro à procura da explicação ou de respostas, a partir de alguns questionamentos.

O indivíduo fechado em si mesmo não conseguirá perceber seu inacabamento, tornando-se uma pessoa que busca transgredir sua natural incompletude. O homem não é completo e, por isso, depende certamente do (a) outro (a) pois, abrindo para o mundo uma relação com o seu semelhante, é possível estabelecer o diálogo para confirmar a sua inquietude, curiosidade como indivíduo que entende a sua inconclusão permanente na história como movimento da ação humana. Já dizia Freire (2011) que “o saber alicerçante da travessia na busca da diminuição da distância entre mim e a perversa realidade dos explorados é o saber fundado na ética de que nada legitima a exploração dos homens e das mulheres” (p. 135).

Esta caracterização permite compreender a importância da vivência do outro (a) como fato que aproxima a relação ativa do diálogo. Isto evidencia a perversa realidade dos explorados, bem como o princípio ético que rompe com a ideia de exploração entre os indivíduos. Aqui, a escola, no sentido restrito, tem um papel fundamental na formação do

conhecimento, pois viabiliza o diálogo e o encontro com as pessoas e isso deve provocar uma movimentação de ideias, de experiências, que são compartilhadas e socializadas por todos os que integram a escola, posto que o próprio diálogo que ocorre entre os sujeitos contribuem para esta finalidade.

O conhecimento, do ponto de vista dialético, não pode ser considerado um produto pronto ou acabado, pelo contrário, ele precisa ser identificado como processo contínuo e permanente de descoberta e construção de experiências das relações e práticas sociais do cotidiano que ocorrem em distintos espaços e realidades históricas humanas.

A escola, por sua vez, deve buscar aquilo em que os indivíduos já se construíram no decorrer da existência para explorar essa realidade existencial nos processos de formação do aprendizado, de maneira que sejam consideradas as diferenças de conhecimentos, bem como os modos de vida, seus princípios, valores, atitudes e comportamentos históricos e culturais.

O diálogo, então, passa a ser um dos fios condutores de estreitamentos das relações sociais, não somente do pensamento, mas também da linguagem e suas representações simbólicas, as quais envolvem os indivíduos nas manifestações históricas e culturais do mundo social. Trata-se, portanto, de um processo que integra a participação dos sujeitos como colaboradores das construções dos conhecimentos dentro de seus pertencimentos de comunidade.

De acordo com Pereira (2010, p. 10), é necessário ter clareza que

O espaço escolar nos exige dois movimentos complementares e paralelos: é preciso combater as desigualdades e promover a cidadania e a equidade. Assim, recontar história lançando luz sobre as lacunas que deixam mulheres, negros e indígenas escondidos como, sujeitos de segunda categoria, é instrumento valioso para combater desigualdades, mas é fundamental sabermos que isso não elimina, por si só, as bases ideológicas que as sustentam.

O combate às desigualdades, necessariamente, exige diálogo e uma participação ativa de cada sujeito que ora deve reconhecer como pessoa humana que tem capacidade para identificar às suas condições de vida e modificá-la de acordo com as suas necessidades específicas e coletivas de convivência na comunidade.

A cidadania é tratada como um processo de construção interpessoal pessoal que se dá pela participação e cooperação, mas ela requer atitude do próprio indivíduo para que esta realização seja, de fato, concreta e articulada com a sociedade da qual o sujeito participa.

Deste modo, o diálogo é lançado como um desafio para a reconstrução das relações humanas, tendo em vista que esta exige o reconhecimento do (a) outro (a) como sujeito independentemente da cor, sexo, religião, história e cultura, onde o estado de consciência de si mesmo e do coletivo é fundamental para combater as ideologias dominantes, as desigualdades e discriminações existentes na sociedade.

Pereira (2010, p. 11) salienta ainda que, para além do currículo oficial,

É necessário que a vida na escola, seja em todos os seus aspectos, um espaço e um tempo de aprendizado para o respeito, para o exercício de valores democráticos em que o conjunto de profissionais da escola tenha uma intenção clara no seu fazer cotidiano e crie uma visão compartilhada de futuro comum, em que as diferenças não sejam concebidas e tratadas como deficiências. É no todo dia que se cumpre a missão de educar, como um processo de desenvolvimento humano e social. Aprender a ser, aprender a conviver e aprender só é possível quando nos educamos mutuamente e cotidianamente.

O diálogo estabelecido entre o currículo oficial e a realidade da escola onde os indivíduos estão inseridos se faz necessário em todos os aspectos da vida, fazendo-se emergir um espaço e tempo de aprendizagem para o respeito, para o exercício de valores democráticos, uma vez que os sujeitos discutem os processos de aquisição dos conhecimentos, partindo de uma intenção clara no seu cotidiano. Neste sentido, cria-se uma visão compartilhada de futuro comum que elucide para uma visão que permita identificar as diferenças, não como uma deficiência, mas como condição para se estabelecer o diálogo para conviver de modo respeitoso.

A educação escolar, precisa fazer do seu dia a dia a tarefa de promover o crescimento humano. É um movimento do ato de aprender a ser e a viver, que só é possível quando educamos de modo mútuo e na prática do cotidiano, assegurando o respeito e a valorização dos conhecimentos, como resultado da história das ações dos homens. Aliás, não existe cidadania por vir, pois segundo Pereira (2010, p. 11), não existe participação no porvir, não existe respeito por vir.

É preciso educar na cidadania, na participação e no respeito desde o agora, não importa em que etapa da vida estejam os estudantes, não importa se são da Educação Infantil ou do ensino universitário, sempre é tempo de começar a estabelecer relações humanas e sociais igualitárias, mantendo-se o respeito às diferenças, de combater o racismo, o sexismo, a xenofobia, a homofobia, o preconceito e a discriminação que decorrem das primeiras, e estes são um exercício de coragem e comprometimento.

Nesta concepção e abordagem, o diálogo torna-se uma das características fundamentais nos processos da construção da cidadania, pois constitui-se como movimento que exige a participação e o respeito mútuo entre todos, posto que educar se caracteriza por uma integração muito cedo na formação do indivíduo, não necessariamente tendo um período fixo determinado, pois a todo momento somos instigados a promover relações para a humanização do sujeito de modo justo e igualitário.

Freire (1996, p. 17) revela que “o homem precisa se humanizar a si próprio, para depois interagir com o outro”, isto significa a necessidade de reconhecimento do pertencimento de suas condições de vida e do meio em que vive. Historicamente a “negação de direitos fundamentais, a negação da identidade, da dignidade do “outro”, pauta-se em interesses políticos e econômicos e constituem-se um exercício arbitrário de poder” (PEREIRA, 2010, p. 11). Daí a importância da mobilização social dos sujeitos pelos direitos às políticas públicas sociais, principalmente a educação e saúde, de maneira que a cidadania seja realmente um fato decisivo da vida do educando.

O diálogo na escola, deve favorecer não somente a aproximação dos indivíduos, no conjunto das relações humanas, mas, propositalmente, estreitar as diversidades de conhecimentos, viabilizando condições para melhorar o seu nível de saber e garantir a si mesmos e às suas famílias um espaço de convivência tranquila. Mas, para isso, segundo Pereira (2010), precisamos ter consciência da nossa existência e da

necessidades de viver em espaços socialmente sadios, não permeados pela violência e pelo conflito, que faz com que seja tarefa de todos construir uma sociedade na qual a condição racial, étnica, religiosa, de gênero, de orientação sexual, de cor ou quaisquer outros marcadores superficiais das diferenças humanas não sejam critérios para o acesso a direitos nem justificativa para a exclusão social. A boa notícia é que, para quem não aprendeu a respeitar as diferenças desde o berço, ainda resta a oportunidade de aprender a fazer isso na escola (p. 10).

O propósito de convivência em espaços sadios é uma das necessidades de nosso tempo, de luta e de rompimento a todo tipo de violência existente, conflitos e mortes em que a participação e o diálogo evidenciam condições necessárias para a construção de uma nova sociedade que tenha consideração pelos diferentes grupos humanos, dentro das dimensões culturais, campo este que ainda demarca de modo supérfluo as diferenças entre os sujeitos no mundo social.

Deve-se combater a exclusão de pessoas dos espaços de formação, como exemplo a escola, uma vez que é preciso reconhecer a capacidade que temos para aprender a respeitar desde cedo, ou seja, começando a educar a criança pelo diálogo e bons exemplos de vivências, princípios, valores e condutas de comportamentos, de maneira que as oportunidades para aprender não se tornem tardias e prejudiquem o desempenho nas relações sociais dos sujeitos.

Para tanto, entende-se que o diálogo como intervenção entre os homens não pode se dar no vazio, pois ele é, sobretudo, condição necessária para a escola revitalizar suas ações educativas na medida em que possibilite a integração do indivíduo como um ser participante das construções de ideias e experiências que determinam os conhecimentos e modificam as realidades históricas. Pereira (2010, p. 24) afirma que

A escola é uma organização social que tem como papel educar crianças e jovens, e por ser uma organização social, é possível aferirmos que as concepções de mundo presentes no espaço escolar serão as concepções mais aceitas socialmente. Então uma sociedade hierarquicamente organizada entre ricos e pobres, negros e brancos, homens e mulheres terá essas hierarquias presentes na escola.

Pensar a escola a partir das diferenças existente entre os homens, como frisa Pereira (2010), é necessariamente perceber que as concepções mais aceitas estão pautadas nas distinções de classe social que ora são estabelecidas tais como: ricos, pobres, negros, índios, homens, mulheres, etc. trata, portanto, de uma compressão hierárquica presente na escola, já que esta faz parte diretamente da sociedade.

O discurso conclamado da chamada *igualdade perante a lei* para os índios, deve tornar-se problemática, passar pela análise e interpretação dentro do diálogo, como instrumento de transformação que tende a não apagar as diferenças para a consolidação da igualdade hegemônica, mas prover relações de convivências e respeito que esteja fundamentado no reconhecimento e valor do (a) outro (a) como pessoa, sujeito do conhecimento.

Apontar caminhos, em que a escola possa se organizar para inserir práticas pedagógicas na formação dos educandos será necessário, pois, segundo Pereira (2010, p. 24),

O trabalho com a promoção da igualdade racial, do respeito às diferenças individuais e culturais e da igualdade de gênero é um contínuo, ou seja, é preciso estabelecer uma série de princípios e condutas que, ao serem observadas, ensinadas e aprendidas por todos, resultem no estabelecimento de relações efetivamente igualitárias. A promoção da igualdade pressupõe a construção de um ambiente

educativo que favoreça a semelhança de posturas e condutas e no qual a convivência pacífica e respeitosa entre as diferenças se torne a base para a construção do conhecimento.

Na medida em que a escola oferece condições de igualdade aos educandos, envolvendo a questão étnica e racial, os ideais de respeito às diferenças individuais e culturais, é possível estabelecer um contínuo processo de condutas baseadas em princípios que devem ser ensinados e aprendidos por todos, de maneira que se efetive a igualdade de oportunidade no ambiente, favorecendo o crescimento intelectual, ético e moral no aprendizado escolar.

O ser humano “deve se desenvolver inteiro e integrado à sua realidade na qual se encontram outros seres humanos, com normas, regras sociais, conhecimentos e instrumentos que historicamente são os elementos naturais que precisam ser preservados por ele”, nos adverte Barbosa (2002, p. 30). O diálogo possibilita a formação por inteiro do sujeito, ou seja, integra-o à sua realidade na qual participam com os outros, construindo de certa forma, normas e regras peculiares a seus conhecimentos, como também os instrumentos relativos às necessidades de trabalho do cotidiano.

Demos (1993) pontua claramente sobre o processo de pesquisa na formação do educador, posto que

O ensino-aprendizagem precisa valer-se da “pesquisa” para que educadores (as) possam mediar e os alunos e alunas possam aprender. O conhecimento inacabado pronto para ser investigado, complementado e investigado, exige uma forma de ensino-aprendizagem dinâmica, contextualizada e significativa; o sujeito que deseja aprender precisa trazer seu conhecimento para que o mesmo possa se transformar na ação educativa; a ação precisa decorrer daquilo que se pensa, e o pensamento deve gerar uma ação modificada (p. 31-32).

Os processos formativos do aprendizado, decorrem mediante a pesquisa e o diálogo, e consiste, portanto, na investigação do objeto a partir de uma problemática estabelecida, uma vez que professores e alunos necessitam da pesquisa como um dos requisitos da construção dos conhecimentos a que a escola deve priorizar para dinamizar o ensino, percebendo, então, o inacabamento das formas de aprender e a obter o saber como resultado do processo contínuo de busca de novos conhecimentos.

A escola que prioriza a pesquisa e o diálogo do objeto ensinado procura contextualizar o ensino e a revelar o significado, pois o sujeito deseja aprender e trazer seu conhecimento a fim de transformar na ação educativa, aquilo que pensa, gerando, assim, modificações

necessárias no âmbito educacional. Segundo Barbosa (2002), essa forma de conceber o ensino-aprendizagem

Origina uma escola que não necessariamente precisa ser a “escola do futuro” ou a “outra escola”, mas precisa deixar de ensinar individualmente ao mesmo tempo, para passar a ensinar – aprender no coletivo um só tema que pode possuir abordagens diversificadas, uma escola que não mais coloque um aluno atrás do outro para ouvir, por quatro horas a mesma dúvida, e que todos possam compartilhar os diferentes caminhos na busca de sua elucidação (p. 32).

O papel da escola será fundamental no desenvolvimento do ensino, na medida em que se desprender de algumas ações desnecessárias à aprendizagem como, por exemplo, “escola do futuro” e “escola necessária”, entre outras denominações, as quais individualizam o processo educativo do educando, esquecendo que a sua base sólida se faz no ensinar e aprender no coletivo, ou seja, trabalhar o grupo de alunos no sentido de oportunizar os compartilhamentos de conhecimentos.

A escola deverá dialogar constantemente com os alunos a fim do que eles reconheçam a importância da interação de uns para com os outros dentro de seus respectivos processos formativos da aprendizagem, uma vez que, compartilhar os diferentes caminhos para elucidar o ensino será determinante para transformar a rotina de sala de aula.

Para Barbosa (2002, p. 33) o “aluno precisa identificar os conhecimentos deixados pela humanidade, porém precisa, também, aprender a conhecer o seu mundo para transformá-lo”, ou seja, ele mudará através das ações em que a escola, por meio do diálogo, instaura como forma de promover o conhecimento. Barbosa (2002, p. 34) comenta, ainda, acerca da importância da escola

Aproveitar a experiência conhecida e transformá-la através do ato criador faz parte do processo de aprendizagem do (a) profissional, que vai mediar o conhecimento. Para incentivar a construção e a desconstrução, a transformação e a criação do conhecimento, o professor, a professora necessitam viver essas ações no seu cotidiano. Faz parte do papel da escola e do corpo docente aprender e desenvolver uma atividade educativa que promova o movimento e a operatividade do aluno e para tal é necessária a valorização, tanto da junção reprodutora quanto da criadora.

O diálogo, aqui, permite não somente a troca de ideias, mas também de experiências já conhecidas. É, portanto, uma forma de conceber para transformar por meio do ato criativo, posto que o processo do aprendizado deve fazer parte da vida do profissional que ora vai mediar o conhecimento na prática do cotidiano.

A escola, assim, deve cumprir sua missão que é incentivar os alunos na construção de seus conhecimentos e viabilizar também, a desconstrução para propor a criação do saber, pois professores e professoras precisam ter consciência de propor ações relativas no seu cotidiano, de modo que os educandos se sintam estimulados a participarem da construção de seus conhecimentos. Escola e professor têm o compromisso de mediar situações para o ensino através de atividade operativa do próprio aluno, além da valorização tanto da função reprodutora quanto da criadora, pois ambas constituem processos formativos do aprendizado dos alunos como um todo.

De acordo com Barbosa (2002, p. 34), “essa unidade dialética possibilitará a coordenação das informações fragmentadas que fazem parte do universo humano na atualidade”, promovendo para a escola mudanças significativas nos processos de formação do aprendizado, pois é necessário perceber os movimentos e as articulações dentro de um todo, ou seja, tanto do objeto ensinado, quanto do tempo e espaço de vivência na escola.

Dialogar com as realidades da escola e possibilitar meios para a realização da construção de conhecimentos para os educandos, tornou-se na atualidade uma busca constante de novas experiências que estejam, de fato, reconhecidos pelos educandos, posto que

Todos nós, na nossa vida, vamos aprendendo com nossos pais ou com as pessoas que convivem informalmente conosco e vamos, com isso, constituindo nosso esquema de aprendizagem, que permite que tenhamos uma forma de conceituar o mundo e que sirva de referência para nossas ações, para nossa operatividade, tanto na ação de ensinar quanto nos processos de aprendizagem, posto que, as articulações tornam-se necessárias para assim, termos um conhecimento integrado e total de modo que os sujeitos reconheça seus efeitos e valorize ao mesmo tempo (BARBOSA, 2002, p. 50).

Este processo de aquisição de experiência em que a criança vai acumulando é uma das interações que ocorre na família, cabendo à escola dialogar com os saberes dos alunos, uma vez que a sistematização do conhecimento escolarizado tem influências decisivas nas ações operativas do ato de ensinar, pois conta com as articulações dos movimentos que viabilizam a reordenação dos conhecimentos de maneira plena na formação do aluno.

Nessa perspectiva, Barbosa (2002, p. 117) aponta o construtivismo como imperativo da educação escolar que

Não pode estar voltada para a construção de estruturas cognitivas e sim para os fenômenos sociais que fazem parte do mundo, do qual vivemos. A necessidade de conhecer a cultura, de acreditar na figura do mediador ou imediador, fez com que se repensasse uma escola que ensinava a seriar, a classificar, a conservar pensando que

com isso estaria desenvolvendo estruturas cognitivas e sendo Piagetiana ou construtivista.

A concepção teórica apontada no trecho acima sinaliza para a escola a percepção do ensino não concentrado na questão cognitiva dos sujeitos, mais precisamente, sobre os fenômenos sociais, produtos das relações humanas, envolvendo o meio ambiente, a história de vida, a cultura, que são fundamentais para a aquisição do aprendizado escolar, pois viabiliza a criança como sujeito ativo que descobre e constrói os conhecimentos, modificando-o de acordo com a necessidade de vida dos educandos.

Conhecer a cultura e acreditar na figura do (a) mediador (a) é propor o diálogo na escola para repensar os modos pelos quais as instituições ainda procuram desenvolver suas atividades pedagógicas em decorrência do aprendizado, ou seja, da realização da construção dos conhecimentos. Pensar o construtivismo numa visão dialógica e dinâmica para a escola significa identificar os elementos que explicitam as estratégias para potencializar as habilidades e capacidades humanas, uma vez que

(...) A escola precisa anualmente discutir os valores que apoiam seus princípios educacionais, para que estes não corram o risco de cristalizar comportamentos e atitudes, evitar posicionamentos diferentes e novas tentativas. Não discutir esses valores em uma disciplina escolar, mas, faz-se também necessário discuti-los a partir das práticas e dos acontecimentos. A aprendizagem vivencial é muito mais eficiente que aquela, que é apenas ouvida ou lida (BARBOSA, 2002, p. 127).

O diálogo permite, não somente discutir o ensino, a formação do aprendizado, mas também, deve procurar valorizar os princípios educativos para evitar situações que cristalize atitudes e comportamentos inadequados na aquisição dos saberes, uma vez que a prática social dos acontecimentos do cotidiano mobilizam as ações para uma aprendizagem representativa e significativa na vida dos sujeitos.

Sendo assim, a escola cumprirá o seu papel social na medida em que identificar o diálogo como fonte de construção do conhecimento e transformação do mundo e das realidades humanas em seus contextos históricos e culturais. Como nos relata Freire (2011, p. 133), “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica, em que se confirma como inquietação e curiosidade”, isto é, deve-se submeter a constante reflexão-ação, tanto para quem ensina quanto para aquele que aprende.

Educar, neste sentido, é mais do que transmitir conhecimentos por meio de conteúdos, pois exige diálogo, movimento, escuta, silêncio e comprometimento político que favoreçam o

educando nas descobertas, posto que a referência da palavra política está relacionada com as relações sociais no que diz respeito ao diálogo, entendimento, respeito e valorização da pessoa como sujeito que produz conhecimento e o modifica de acordo com as suas necessidades de vida. Freire (2011, p. 134) em sua concepção de conhecimento expressa o seguinte:

Minha abertura à realidade negadora de seu projeto de gente é uma questão de real adesão de minha parte a eles e a elas, a seu direito de ser. Não é me mudando para uma favela que provarei a eles e a elas minha verdadeira solidariedade política, sem falar ainda na quase certa perda de eficácia de minha luta em função da mudança mesma. O fundamental é a minha vontade nada piegas de intervir no mundo.

O trecho acima revela a extrema necessidade do sujeito para abertura de sua realidade e Freire (2011) diz que isto só ocorre quando faço adesão por um projeto social que me dá o direito de ser no mundo, ou seja, participar ativamente das relações entre os homens, e isto não importa o lugar ou espaço que você está ocupando, pois exige um querer e uma vontade de participar na intervenção do mundo para transformá-lo.

O diálogo ganha, na escola, uma dimensão política na construção dos conhecimentos, pois permite para todos a participação na integração dos processos de formação do ensino-aprendizagem, com a possibilidade de respeitar as diferenças culturais e estreitar as relações de convivências para a promoção da emancipação política dos indivíduos no exercício da cidadania.

3.3 DIÁLOGO, CURRÍCULO E MULTICULTURALISMO NA ESCOLA QUILOMBOLA

Na presente subseção, procura-se enfatizar os debates sobre diálogo, currículo e multiculturalismo na escola quilombola, considerando as concepções teóricas que expressam características das diversidades culturais dos povos, bem como suas articulações e definições no campo da construção dos conhecimentos que envolvem os indivíduos nas práticas do cotidiano.

O currículo, como vimos anteriormente, constitui-se de diferentes construtos históricos e culturais, os quais estão intrinsecamente relacionados com a sociedade. Neste sentido, o diálogo na escola quilombola submete-se para as reflexões que podem colaborar para estreitar as relações de aquisição de conhecimentos, uma vez que as propostas pedagógicas que incluem a leitura e a escrita são fundamentais para o desenvolvimento da linguagem dos educandos.

De acordo com Silva (2007, p. 214), é importante observar que nesta lógica

A leitura está presente em nosso cotidiano, porém, na maioria das vezes, é realizada mecanicamente por obrigação, ou seja, o gosto e o hábito de leitura não são cultivados por muitos, seja pela ausência de livros ou simplesmente por não terem estímulos suficientes na família ou escola o que não permite para o educando o contato com a própria leitura no mundo social.

Assim, discutir o currículo trazendo a leitura e a escrita para a prática escolar, significa dá condições aos alunos para que tenham acesso à escolarização da cultura, da leitura e escrita, preparando-se para os desafios do dia-a-dia, bem como para o exercício da cidadania, relações estas que se materializam a partir das interações que promovem condições para a sociabilidade das experiências que definem a construção dos conhecimentos e a participação dos sujeitos na sociedade de modo ativo e responsável.

Além do mais, o currículo deve estar atrelado aos interesses dos indivíduos, considerando também sua identidade como pano de fundo de pertencimento, de uma dada comunidade, uma vez que suas tradições como crenças, valores, hábitos, entre outros, mantêm-se, apesar da modernidade muitos criam suas “brechas” para sobreviver, ou seja, viver no sentido de existir e pertencer a determinado grupo.

Como Feldmann (2009, p. 35) enfatiza, os

Teóricos do campo educacional passaram a alertar para a importância da incorporação do multiculturalismo nos currículos, no planejamento político-pedagógico das escolas e no tratamento teórico de questões relacionadas à formação de professores, introduzindo como parte dessa formação o problema das identidades culturais e étnicas e a importância de sua valorização na composição das diferentes formações sociais no nosso caso, a brasileira.

O currículo deve expressar, por meio do diálogo, características que permitam associar as relações de saberes como leitura, escrita e multiculturalismo que, embora tenham distinções de conceitos, os mesmos corroboram para o processo educacional dos indivíduos. Por isso, a escola quilombola precisa ser inserida numa reorganização de seus conteúdos e práticas pedagógicas em que a ancestralidade dos sujeitos que formam e a comunidade possa ser agregadas às múltiplas relações estabelecidas na sociedade, na família, no trabalho e nas manifestações culturais, expressões estas marcadas na educação, na religião, entre o sagrado e o profano, elementos estes que demarcam as gerações passadas e que refletem no presente da história do mundo atual dos quilombos.

Contudo, rever o papel da escola enquanto instituição de ensino exige sem dúvida a incorporação do multiculturalismo nos currículos, levando em conta o planejamento político-pedagógico de nossas escolas e respeitando as experiências dos educandos, bem como as tradições que se arrastam no tempo e incorporam valores, hábitos, e atitudes inerentes às suas necessidades de vida.

A expressão multiculturalismo, segundo Feldmann (2009, p. 36), “explicita as múltiplas culturas, muitas culturas, diversas culturas, carregando em si, um peso significativo para cada sujeito que compõem uma dada comunidade”, isto, portanto, deve ter enorme influência e referência para o currículo na escola quilombola, pois é necessário viabilizar e canalizar ações que contribuam com o desenvolvimento de práticas pedagógicas consistentes as suas necessidades. No entanto, para tal realização, o diálogo é fundamental entre as culturas e as pessoas, posto que poderá transformar as realidades históricas, mantendo assim o consenso e o respeito entre todos.

Portanto, a formação do professor se faz obviamente necessária, pois este é o intermediador que estimula o educando a descobrir seu potencial para poder agir no mundo que está inserido, seja na família, na escola, na sociedade, as experiências devem despontar para a construção dos conhecimentos. Pensar a formação do professor, parte também do diálogo e da problematização das identidades culturais e étnicas nos processos de aquisição dos conhecimentos, reconhecendo a importância na escola quilombola, sua valorização na composição das diferentes formações sociais dentro de seus respectivos lugares.

A educação escolar na visão transformadora e voltada para a comunidade quilombola, ou qualquer outro grupo social, passa por uma compreensão teórica específica que aborde as questões étnicas raciais, rompendo com todos tipos de preconceitos que atrofiam as relações de aquisição de saberes e práticas sociais dos indivíduos, propondo inovações no currículo e adequação do espaço escolar para atender a comunidade.

De acordo com Silva (2007, p. 24),

O currículo é um dos locais privilegiados, onde se entrecruza saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais, pois caracterizam um conjunto de conhecimentos objetivando atingir determinada finalidade na apropriação do saber social.

Neste caso, discutir o currículo a partir do diálogo, remete para os sujeitos condições de refletirem seus modos de vida, bem como seus valores, saberes e práticas educativas de maneira que o que está estabelecido no currículo escolar atenda de modo suficiente a educação nos processos de formação do aprendizado.

Se o currículo é um dos locais onde se entrecruza saber e poder, necessariamente representa domínio e interesses de grupos sociais dos quais os conflitos de ideias devem suscitar para os sujeitos as discussões e problematização a fim do que o mesmo seja reformulado, apresentado para a comunidade escolar, de maneira que suas identidades sejam valorizadas no âmbito da instituição de ensino.

O diálogo estabelecido também pode identificar as relações de poder e suas implicações para a formação das subjetividades sociais, podendo formular proposta de mudanças a partir do consenso, ou seja, do entendimento entre os indivíduos que compõem a escola quilombola, pois estes serão os beneficiados com as transformações no currículo escolar. Assim, sob a perspectiva educativa, a cultura quilombola deve promover a potencialização do saber a partir da elaboração e criação dos conteúdos escolares para os educandos, fornecendo referenciais para a compreensão da realidade e dos significados da vida e das experiências explícitas e implícitas nas relações mantidas pela comunidade.

A construção do currículo baseado no diálogo depende em grande parte das percepções que se tem daquilo que se diz de conhecimento legítimo, pois se envolve relação de poder e domínio de discurso, logo, permite para o leitor a compreensão de sua dimensão de relação estabelecida para os indivíduos de forma desigual. O que, na verdade, exige uma tomada de consciência pelos sujeitos, se isto, de certo modo, compromete o desenvolvimento de ações educativas para todos, permitindo o diálogo como uma ponte para estreitar as disparidades de saberes sociais existentes na comunidade.

Sacristán (2009, p. 62) afirma que

O currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior a escola e a educação, entre o conhecimento e a cultura herdada e a aprendizagem dos alunos; teoria e prática social com dada determinação e condições que supostamente são direcionados para fins educativos, de maneira que a sua relação seja de fato concretizada na sociedade, dentre esta, a escolar.

No entanto, na medida em que as discussões do currículo são permeadas por questões de cunho social, a partir de tais caracterizações apresentadas, é possível traçar diferentes

objetivo e proposições para o exercício da prática de ensino consistente ao contexto teórico da comunidade quilombola, objeto de investigação da pesquisa.

Se o currículo tem uma dimensão que engloba diversos fatores inter-relacionados entre si, é necessário, então, estudos e análises que comprove que, embora as ideias sejam diferentes, as relações se cruzam na cultura e sociedade na qual pode cooperar com propostas inovadoras ao aprendizado escolar.

Gomes (2010, p. 104) salienta que a escola pública e particular ainda encontram dificuldades para

Trabalhar uma visão de currículo, numa perspectiva da diversidade cultural étnico racial e cultural devidamente, a falta de um diálogo e debates que problematize o currículo e aponte uma versão para o ensino na escola, pois, é necessário reconhecer que existem as diferenças culturais e de conhecimentos entre as pessoas e os lugares em que elas estão inseridas, precisando, portanto, de uma abertura para o diálogo e o consenso, pontos fundamentais para o desenvolvimento de práticas educativas em qualquer esfera social.

Para tanto, caminhar nesta direção precisa, antes de tudo, de reformulação do pensamento e de paradigmas de teorias e práticas de ensino voltadas aos interesses de diversos extratos sociais que compõem a população, posto que a grande marca da educação escolar é educar para transformar e construir relações e saberes para o exercício da cidadania.

Pensar o currículo a partir das transformações dos conteúdos pragmáticos de ensino na escola, significa atribuir sentido para a formação cidadã numa perspectiva crítica, transformadora e responsável, pois o caráter educativo contribui para tal finalidade, permitindo ao sujeito uma participação ativa na sociedade.

De acordo com Freire (2011, p. 51) é necessário que

A intervenção da existência humana envolve, repita-se necessariamente, na linguagem, na cultura, na comunicação em níveis mais profundos e complexos, o que possibilitam para o homem a interação e a participação na definição de experiências que os tornaram conhecimentos e que dentro de seus respectivos contextos devem proporcionar condições de vivências e práticas sociais relativas às suas necessidades.

A educação escolar, numa concepção libertadora, reconhece o ser humano como centro do aprendizado e busca valorizar sua cultura e linguagem como elementos essenciais na produção da aquisição do conhecimento e identifica os níveis de complexidades que há no conjunto das relações entre os indivíduos na escola e sociedade.

Por isso, o currículo como diálogo na escola quilombola, deve ser tratado de modo específico, mas no entendimento dos diferentes conhecimentos que possam convergir para o consenso, ponto este fundamental para a relação de respeito as diversidades culturais e sociais, uma vez que as experiências e a participação do sujeito na comunidade contribuem para o processo educacional emancipatório e político.

A liberdade de expressão do pensamento e da linguagem situa-se na esfera dos ideais políticos e aqui a referência é propositalmente as questões sociais e pertinentes ao desenvolvimento das habilidades educativas, condições que convergem para as reflexões e debates a que tipo de escola nos interessa e como devemos construí-la a partir das mobilizações sociais da própria comunidade.

O currículo como diálogo na escola quilombola tem esta pretensão, no sentido de não somente de discutir teoricamente, mas situa-se nas práticas sociais de formação, promovendo adequação curricular a partir dos conteúdos ensinados em sala de aula para os educandos, garantindo um ensino de qualidade, reconhecido e valorizado por todos os integrantes da comunidade.

Educar para a emancipação política e social depende, em grande parte, das orientações e articulações das sistematizações dos conhecimentos nos quais compromete os indivíduos a participarem dos processos de formação, que ocorre através do aprendizado escolar.

O diálogo e currículo consistem nas discussões teóricas e práticas dos profissionais da educação dentro de políticas públicas que vise estreitar as relações dos processos de construções de conhecimentos levando em conta as diversidades étnicas e culturais dos povos, posto que

O professor-coordenador, organizador e instigador do processo educativo, precisa ser um intelectual transformador, um político, para que o pensar, o ser e o fazer educação aconteça em meio ao diálogo entre história e a historicidade, tanto dos seres, quanto do conhecimento que se pretende veicular no espaço educativo. Um conhecimento que passa a ser construído pelo caminho da teoria e da prática, entrelaçadas pelas experiências individuais dos sujeitos que põem a conhecer. Reconheça que a subjetividade é inquestionável no processo de conceber a história para ele tem visão de possibilidade, de vir-a-ser (GIROUX, 1997, p. 19).

Neste trecho, mostra-se que estabelecer o diálogo é fundamental na prática pedagógica, principalmente em se tratando de currículo como possibilidade de transformação para o desenvolvimento, posto que elucida para o educador condições para refletir, organizar

o que pretende ensinar, criar objetivos, uma vez que, na concepção de Giroux (1997), o professor é um “intelectual transformador” com a capacidade política para repensar e visualizar caminho onde o diálogo seja instrumento de mudanças para a escola.

O diálogo precisa ser visto entre a história e a historicidade, um debate que permeia o espaço educativo passando por processos de reconstrução de conhecimentos, onde teoria e prática se estreitam para potencializar as experiências individuais dos sujeitos que se põem a conhecer e a subjetividade. Assim, o diálogo tem enorme relevância neste processo, por revelar o movimento da história enquanto um ato do vir-a-ser, ou seja, a criação do novo como resultado da mobilização das ações humanas no conjunto de suas relações no âmbito social.

Gomes (2010) ressalta que é necessário, que a escola seja um espaço aberto e acolhedor, onde trabalhem concepções distintas de conhecimentos, posto que

Na educação, as educadoras e os educadores estão mais sensíveis e aberto a buscar formas de um trato pedagógico da diversidade étnico-racial no cotidiano de seu trabalho. Uma realidade desafiante que parecia apenas preocupação de militantes do movimento negro, de intelectuais, pesquisadores e educadoras e educadores negros (as) vai se tornando uma interrogação para o pensamento educacional, as pesquisas e as políticas, os currículos, as didáticas e as propostas pedagógicas (p. 111).

Atualmente, há um certo grau de consciência por parte dos profissionais da educação, os quais refletem suas condições de trabalho frente às realidades locais e sociais dos sujeitos, e isto foi possível graças a abertura para o diálogo e a sensibilidade com o tratamento pedagógico da diversidade étnico-racial existentes entre os povos – em destaque os quilombolas que no cotidiano expressam vastas experiências de saberes e práticas de conhecimento e que o trabalho no contexto escolar deve trazer e associá-lo ao currículo escolar.

Desta maneira, valoriza-se e se reconhece o potencial que cada sujeito tem e que pode transformar-se em processos de aprendizagem que garantam aos educadores na escola maiores condições para experienciarem as diversas formas de conceber o objeto, refletir sobre ele e definir a aquisição do saber, de acordo com as suas necessidades de vida.

O diálogo, aqui neste caso, torna-se indispensável para as decorrências de práticas de ensino, dentro de sala de aula, pois, o currículo pode ser adequado, a partir das conversas de professores, alunos, famílias, técnicos em educação, etc., onde os mesmos, possam discutir e

propor soluções para a organização do conteúdo ensinado e a aproximação das diversidades de conhecimentos entre os indivíduos para entenderem e viverem as diferenças de modo respeitoso.

A reconstrução de uma escola e prática de ensino, que atenda os sujeitos e suas diferenças tem se tornado um dos desafios que não preocupa somente os militantes do movimento negro, mas todos os profissionais da educação que têm demonstrado a sensibilidade para o diálogo nas políticas públicas educacionais, incluindo os currículos, as didáticas e as propostas pedagógicas que sofrem fortes influências, no que diz respeito aos direitos à educação.

Gomes et. al. (2010, p. 111) reitera essa discussão e, em suas palavras, destaca que

Encontramos uma retomada do pensamento educativo, que inspirou a Educação Popular, por parte da renovação que acontece nas redes de ensino e nas escolas públicas populares. De outro lado, as propostas político-pedagógicas de muitas redes de ensino e escolas populares assumem a diversidade étnico-racial dos mestres e educandos.

Neste sentido, retornar o pensamento crítico e reconstrutivo da educação exige, sobretudo, dialogar com o currículo e adequá-lo às exigências das escolas, entre estas, as escolas quilombolas que têm inspiração na educação popular e nos movimentos sociais dos quais as renovações de prática de ensino vem apontando propostas político-pedagógicas dentro dos estabelecimentos educativos, assumindo, de certo modo, o trabalho que envolvem as diversidades culturais e étnicas das populações.

Os quilombos têm seu próprio modo de produção de conhecimento, isto é, saberes e práticas sociais relativos às suas necessidades de vida. Por isso, temos a necessidade de refletir o currículo e problematizar, propondo mudanças a partir do diálogo enquanto caminho que se abre para a reorganização, não somente das práticas pedagógicas, como também para o aprendizado escolar, ou seja, da formação dos conhecimentos.

Gomes et al. (2010, p. 112) pontuam ainda que, nos dias atuais, pensar a escola quilombola permite identificar

Os desafios para reconstruir as escolas, os currículos e a docência podem ir de assumir a riqueza da diversidade de culturas, valores, saberes e identidades dos sujeitos da ação educativa. Essa é a inspiração da Pedagogia multirracial popular, pois, esse quadro desperta otimismo e traz interrogações, que exigem respostas do sistema escolar, dos pesquisadores, dos intelectuais e dos educadores.

Considerar o diálogo como propositivo para enfrentar os desafios existentes na construção da escola quilombola depende, em parte, da reformulação curricular, bem como da sua articulação nas práticas de ensino no sentido de se assumir a riqueza das diversidades culturais, valores, saberes e valorizando as identidades dos sujeitos nos espaços em que estão inseridos.

Gomes et al. (2010) vêm na inspiração da pedagogia multirracional elementos pertinentes à reconstrução de propostas pedagógicas para as escolas quilombolas que venham colaborar com os processos de formação do aprendizado voltados aos interesses da comunidade. Contudo, faz a ressalva que há interrogações acerca das políticas educacionais que estão inseridos no Sistema de Ensino, pois estes, muitas vezes, revelam contradições no tratamento, sobretudo no que diz respeito às diferenças de saberes nas práticas sociais de grupos que já têm um universo cultural elaborado.

Gomes et al. (2010, p. 98) enfatiza que

Quando colocamos a possibilidade do diálogo entre os diferentes povos e culturas como horizonte a ser alcançado, precisamos logo esclarecer que eles pressupõem, que os povos estejam fortalecidos e seguros, seja quando à questão de suas terras, quanto a sua identidade étnica e nas suas relações com “os outros”. A dialogicidade não se constrói como posição de adesão, “entreguismo” ou retirada, nem é estabelecida entre “vencidos e vencedores”. Ao contrário é uma posição de confiança. Reforça a necessidade de novas relações entre aqueles que se encontram, que entram em contato, como condições de um diálogo, que reclama, que exige, que está carregado de conflitos.

O propósito do diálogo é justamente discutir as diferenças partindo do pressuposto de que os sujeitos estejam fortalecidos e seguros para intervir em questões diversas como terras, identidade étnica, educação, saberes, culturas, entre outros, nos quais possam ser visualizados e que o diálogo não é simplesmente posição de adesão ao consenso ou o modo pacífico de ver as coisas de maneira natural, mas é, sobretudo, posição de confiança que reforça as relações sociais e permite intermediar conflitos para propor transformações das realidades históricas.

O currículo na escola quilombola precisa ser tratado a partir do diálogo e da participação dos sujeitos, pois estes têm saberes e práticas sociais diferentes e que devem remeter aos debates e reflexões a fim do que se estabeleça um paralelo entre o pensamento e a vivência do cotidiano, dentro dos processos formativos do aprendizado escolar que atenda aos interesses da comunidade quilombola.

A educação, na concepção de Gomes et al. (2011) “é um processo que ocorre em diferentes e múltiplas instâncias da sociedade: família, comunidade, destino, organizações sociais e religiosas, entre outras” (p. 104). Esta caracterização da educação que ocorrem nas relações humanas devem ser trazidas para a escola e discutida, a partir do currículo, como um desdobramento de processos de construção de conhecimentos que se movam na medida em que o diálogo torna-se fundamental no compartilhamento de saberes e práticas sociais.

Gomes et al. (2011, p. 104) ressalta que as “possibilidades de dialogar com o currículo com as experiências do cotidiano dos indivíduos nas suas respectivas comunidades, entre estas, as comunidades quilombolas, evidencia de certo modo a criação de estratégias de ensino na escola”, do qual desperta interesses pelos alunos, uma vez que o objeto ensinado tem fortes relevâncias sociais nos meios que estão envolvidos. Nesse sentido é importante ressaltar que

O diálogo tem privilegiado estratégias de combate ao racismo na sociedade e no sistema através de ações educativas. O racismo é visto como um problema cultural, moral, de mentalidade, logo seu combate passa a ser caracterizado como uma intervenção educativa, pedagógica e, conseqüentemente, dar ênfase em intervenções no sistema escolar, visto como um dos espaços educativos por excelência, como um espaço pedagógico, capaz de mudar imaginários, valores, culturas e condutas. (GOMES et al., 2011, p. 113).

A educação escolar é pensada aqui como uma intervenção para combater o racismo e demais preconceitos, bem como outros tipos de situações decorrentes do cotidiano em sala de aula que prejudicam as relações e convivências das pessoas no mesmo espaço. Isso quer dizer que a referência aqui é a escola enquanto *lócus* por excelência para o desenvolvimento de ações educativas que demonstrem a importância de ser educado para reconhecer a importância do (a) outro (a) na sociedade/comunidade onde está inserida.

A criação de propostas pedagógicas para a escola quilombola perpassa pelo princípio do diálogo como consequência inevitável para transformar as realidades educativas dos educandos, de modo que sejam privilegiadas as experiências do cotidiano e o espaço escolar torne-se uma das referências de reconstrução de valores e atitudes capazes de mobilizar mudanças para os sujeitos na comunidade.

Contudo, é necessário que a instituição de ensino busque reestruturar sua organização curricular, evidenciando que

O sistema escolar que se pensa a si mesmo como inerentemente igualitário e universalista, porém uma igualdade e universalidade concebidas em abstrato, não concebidos no diálogo com a diversidade racial, mas, para silenciá-la. Daí que persistentemente o sistema venha ignorando a questão. (GOMES et al., 2011, p. 116).

O discurso que paira sobre o sistema escolar é relevante no que diz respeito, à igualdade e universalidade do conhecimento, porém, no dizer de Gomes et al. (2011), isto é apenas no abstrato: na verdade o sistema escolar não concebe o diálogo como uma ponte para pensar a diversidade de pessoas, de saberes e práticas sociais, rumo a transformação que a escola precisa ter para alcançar seus objetivos na comunidade quilombola.

A escola, por ter uma visão talvez limitada em relação às diversidades étnicas e culturais, vem ignorando a realidade histórica e social de povos que têm múltiplas formas de adquirir experiências e construir seus conhecimentos, a partir do seu meio ambiente, pois este contém vínculo com a própria existência no mundo.

A lógica de igualdade social deve ser problematizada a partir do diálogo e isto dará base significativa para a adequação do currículo na escola quilombola. Gomes et al. (2011) tecem comentários acerca da importância de se criar estratégias para melhorar as relações humanas. Enfatiza que

É necessário ir construindo através de políticas públicas, junto com o pensamento educativo e as pedagogias escolares e docentes, as bases em que assentar outra pedagogia escolar, traduzida em novas lógicas que permitam o diálogo com a pedagogia multirracial e popular, onde permita a superação de imaginários e condutas, desmontando as lógicas, rituais e estruturas produtoras e reprodutoras do trato seletivo excludente (p. 117-118).

A mobilização para as mudanças que a comunidade quilombola necessita depende de uma rede de relações de pessoas e seus conhecimentos que, em conjunto, possam debater políticas educativas que venham, de fato, melhorar a educação escolar das crianças, adolescentes e jovens, tendo em vista o aprendizado para o desenvolvimento de ações que colaboram com o exercício da cidadania.

As pedagogias multirracial e popular tiveram inspirações nas pedagogias de Freire que estão alicerçadas no diálogo e na intermediação dos sujeitos, de modo recíproco, ou seja, de interação e trocas de experiências que se dá com a própria vida. Daí se caracterizar como uma perspectiva na contramão da lógica da igualdade dominante pela emancipação política de reflexão que possibilite a superação de imaginários, condutas e reprodução de conhecimentos,

conservadores e hegemônicos, onde a escola reconstrua uma nova estrutura social que trabalhe as questões das diversidades culturais em detrimento das peculiaridades individuais e coletiva da população negra.

O diálogo e o currículo só terão bases sólidas se estiverem pautados nos reconhecimentos das diferenças de saberes e convivências dos sujeitos, onde a própria escola reveja sua concepção de formação, viabilizando condições para envolver práticas de ensino, via as necessidades dos alunos, pois, o meio que estes estão inseridos, são imprescindíveis para uma aprendizagem significativa e para a vida.

Gomes et al. (2011, p. 118) afirmam que é urgente “criar novo horizonte emancipatório em todas as ações e intervenções, nas políticas, no livro didático, na formação de professores, nas ações afirmativas, etc.” É, portanto, um processo contínuo de relações e mobilizações, tanto dos sujeitos quanto dos recursos didático-pedagógicos, refletidos no currículo para transformá-lo e emancipar o ensino escolar, preparando nossos educandos e considerando as diversidades culturais como pano de fundo ao aprendizado.

4 DIÁLOGO CULTURAL NAS PRÁTICAS CURRICULARES DA ESCOLA SÃO TOMÉ

Esta seção objetiva descrever sucintamente o *lôcus* da pesquisa, abordando sua localização geográfica, acesso, atividades econômicas/alimentares, caracterização do espaço geográfico, etc. Ademais, aborda-se a questão das práticas pedagógicas e currículo da escola quilombola. Assim, é discutida a formação de professores que atuam no ensino quilombola, as diretrizes curriculares para a educação quilombola, a legislação vigente sobre a educação escolar para quilombolas, parâmetros curriculares, etc. Por fim, é feita a análise dos dados, buscando se estabelecer uma reflexão consistente com o referencial teórico.

4.1 FORMAÇÃO DA COMUNIDADE QUILOMBOLA DA LOCALIDADE DE ABAETETUBA/PA

O Rio Acaraqui (Figura 1) está localizado na área do campo, zona ribeirinha e estrada, do município de Abaetetuba – Estado do Pará, microrregião do Baixo Tocantins, que de acordo com a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), compõe a mesorregião Nordeste do Estado do Pará. Faz parte de um arquipélago composto por 76 ilhas, localizada neste município, estando este situado na região central do arquipélago, não muito distante da sede municipal e a aproximadamente 56 km da capital paraense, Belém (ITERPA, 2010).

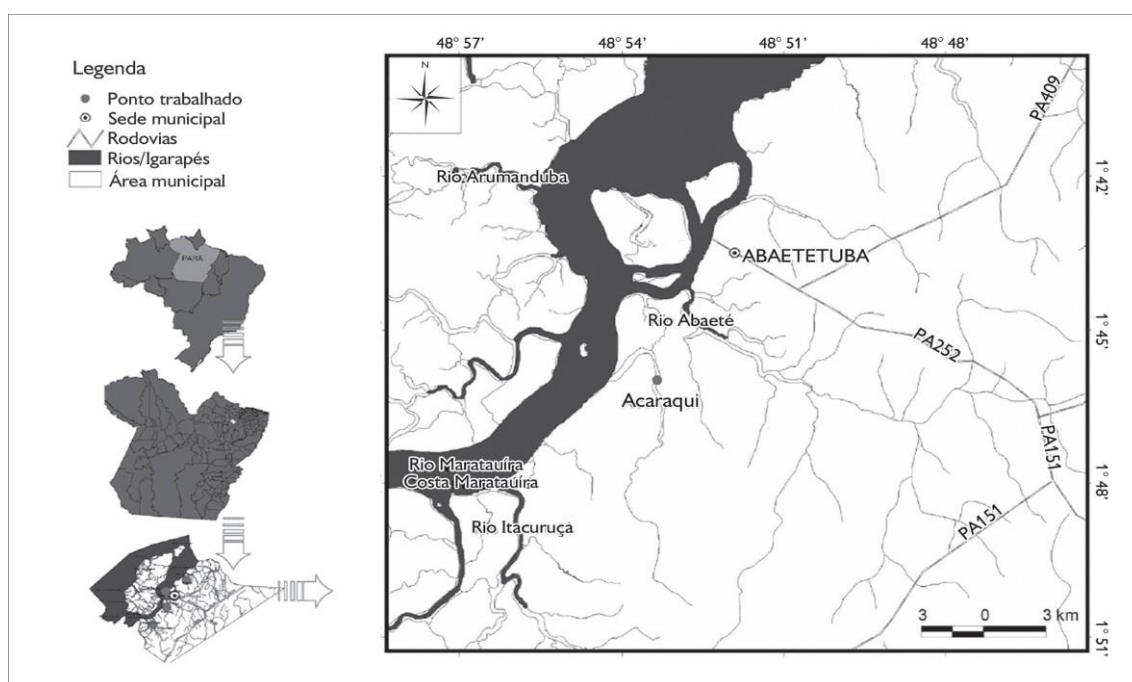


Figura 1: Localização do Rio Acaraqui, Abaetetuba/PA. Fonte: Nascimento e Guerra (2016, p. 227).

Forma, junto com outras sete comunidades quilombolas (médio Itacuruçá, baixo Acaraqui, alto Itacuruçá, baixo Itacuruçá, Arapapu, rio Tauaré-açu e Jenipaúba), o território quilombola das ilhas de Abaetetuba. O acesso à comunidade é feito tanto por via fluvial quanto via terrestre, sendo que a mais utilizada é a fluvial (ITERPA, 2010).

Os habitantes das ilhas de Abaetetuba são aproximadamente 45.000 pessoas, denominados “ribeirinhos”. Hiraoka (1993), ao definir este termo, destaca que “ribeirinho” ou “ribereño” é usado na Amazônia para designar os camponeses que habitavam à margem das águas, vivendo da extração e manejo de recursos florestais aquáticos e da agricultura em pequena escala. Este é o modo de vida presente na comunidade do rio Acaraqui que possui uma população estimada em 600 pessoas, distribuídas em 80 famílias, cujas bases econômicas estão voltadas para atividade agrícola familiar, cultivo de produtos naturais, comercialização, pesca, entre outros.

Da sede do município de Abaetetuba desloca-se, aproximadamente, por 20 a 30 minutos pelo rio Pará, passando pelo rio Arapapu e, em seguida, pelo rio Acaraqui, onde fica localizada a comunidade estudada (ITERPA, 2010). Neste trajeto observa-se a predominância do verde que rodeia toda a extensão do rio. A floresta se revela com o conjunto de ecossistema com várias espécies de vegetais e animais, cumprindo seu imprescindível papel na manutenção de toda esta complexidade ecológica, sendo decisiva para a manutenção da vida e a sobrevivência dos povos ribeirinhos.

Enquanto segue a viagem, novas paisagens surgem revelando o cenário amazônico local onde o rio é o principal meio de acesso às regiões mais distantes. Devido a sua crucial importância, o rio é tomado por um constante fluxo diário de embarcações de pequeno e grande porte que conduzem aos mais diferentes destinos, chamando atenção à forma cordial como todos se cumprimentam ao se cruzarem, sendo este um traço histórico e característico dos povos ribeirinhos desta região. Ao longo do percurso, vão surgindo vilarejos formados por casas, escolas, igrejas católicas e evangélicas, barracões etc., construídos a alguns metros acima do nível do rio em função dos fenômenos enchente e vazante da maré.

Quanto ao padrão da moradia na região das ilhas e do rio Acaraqui, as habitações são formadas de casas simples, em sua maioria de madeira, algumas cobertas com palhas de palmeiras da região, outras cobertas com telhas de barro e, geralmente, com trapiches de madeira na frente ou, como em alguns casos, com troncos de palmeiras como o açazeiro ou o

buritizeiro. A água consumida pelos moradores é extraída do rio e, em alguns casos, de poços artesianos cavados nos quintais das residências.

Neste sentido, não é difícil perceber essa realidade em Abaetetuba, uma vez que os ribeirinhos habitantes das margens dos rios neste município encontram a possibilidade de suprimento de seu alimento básico através de atividades como, por exemplo: o extrativismo; cultivo do açaí, da mandioca (para a produção da farinha), caça, etc., da mesma forma que esses mesmos indivíduos encontram outros inúmeros meios de garantir o sustento familiar fora deste ambiente natural, em atividades como: pesca, trabalhos artesanais, trabalhos de fabricação de telhas e tijolos, entre outros, sendo algumas destas, representando além do caráter subsistente, um caráter comercial na aquisição de bens materiais elementares.

4.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CURRÍCULO DA ESCOLA QUILOMBOLA

O processo de formação docente consiste numa contínua busca de construção de conhecimentos teóricos que têm profundas relações com as práticas pedagógicas relacionadas com o currículo escolar, porém é necessário reconhecer as distintas práticas de ensino existentes nos mais variados contextos sociais e geográficos de nossa sociedade.

Por isso, a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2010) propõe um conjunto de orientações em destaque que permite compreender que

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e culturas, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observando os princípios constitucionais, a base nacional comum os princípios que orientam a Educação Básica Brasileira. Na estrutura e no funcionamento das escolas quilombolas deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural (p. 42).

Esta caracterização permite compreender que a educação escolar, embora tenha uma base comum na sua matriz curricular, por outro lado, verifica-se que as experiências dos sujeitos da escola quilombola de São Tomé têm sua inscrição nos rios, nas terras e na cultura, pois, o primeiro, serve como via de acesso e ligação entre as comunidades ribeirinhas e cidades; a segunda está relacionada com as atividades de trabalho para a subsistência da comunidade, posto que é onde os indivíduos plantam, colhem e reproduzem para sobreviverem; o terceiro é a cultura materializada pelas práticas e manifestações culturais, artísticas e religiosas dos quais são expressadas pelos sujeitos.

Aqui, as práticas pedagógicas deveriam ser específicas, tanto do professor quanto dos conteúdos e métodos de ensino, bem como as variadas formas de avaliação escolar. Por isso, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96, também asseguram o direito à educação e o respeito as diversidades étnicas e culturais, além da adequação do currículo escolar e do calendário de maneira que a comunidade quilombola seja reconhecida e valorizada na construção dos conhecimentos.

A legislação educacional é clara e específica para a comunidade Quilombola o direito à educação escolar, partindo, portanto, de sua realidade histórica, social e cultural onde estão acentuados os alicerces dos conhecimentos, pois o acúmulo de experiências de vida e de trabalho estão associados a valores, atitudes e princípios dos quais as práticas pedagógicas precisam estar ancoradas nos processos formativos dos quilombolas.

A territorialidade para as comunidades remanescente de Quilombos é um dos princípios fundamentais, pois não se trata de segregação e isolamento, uma vez que a “terra para eles é muito mais do que possibilidades de fixação, posto que remete, antes, a condição para a existência do grupo e de comunidade de suas referências simbólicas” (NUNES, 2006, p. 18), ou seja, reconhece-se como espaço de pertencimento associados aos princípios e valores, que têm em sua essência na vivência humana atrelada a prática social do cotidiano.

Para tanto, é necessário que as práticas pedagógicas e o currículo escolar sejam adequados às reais necessidades e realidades das comunidades quilombolas, pois segundo a concepção de Ratts (2004, p. 27):

O território quilombola se constitui como um agrupamento de pessoas que se reconhecem com a mesma ascendência étnica, que passam por inúmeros processos de mudanças culturais como forma de adaptação resultantes do processo histórico, mas, se mantém, fortalece-se e redimensionam as suas redes de solidariedade.

A escola quilombola tem esta direção e, no entendimento da comunidade, o reconhecimento de sua etnia contribui para a caracterização do grupo que pertence, conjuntamente com as construções dos conhecimentos, bem como as mudanças decorrentes do fato histórico e as formas de adaptação que resultam nos ressignificados dos saberes e práticas sociais, que se concretizam e materializam numa intrínseca relação de solidariedade, laços importantes que evidenciam para os quilombolas a própria existência.

De acordo com o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, “o território diz respeito a um espaço vivido e de profundas significações para a existência e a sustentabilidade do grupo de parentes próximo e distantes que se reconhecem como um coletivo por terem vivido ali por gerações e gerações” (BRASIL, 2013, p. 439). Identificar o território quilombola nos processos de formação escolar exige que as práticas pedagógicas correspondam, de fato, com as realidades históricas, sociais e culturais da comunidade, uma vez que esta, já tem uma vasta experiência de conhecimentos pautados na vivência como resultado da própria existência humana.

De acordo com Gomes (2010, p. 59), “a formação docente tem grande importância para as práticas pedagógicas”, uma vez que a construção do conhecimento se fundamenta em dar condições necessárias para o exercício da prática educativa escolar.

Ao se analisar a realidade educacional dos quilombolas, observa-se que só o fato de uma instituição escolar estar localizada em uma dessas comunidades, ou atender as crianças, adolescentes, jovens e adultos residentes nesses territórios não asseguram que o ensino por ela ministrado, seu currículo e o projeto político pedagógico dialoguem com a realidade quilombola local. Isto, também não garante que os profissionais que atuam nesses estabelecimentos de ensino tenham conhecimento da história dos quilombolas, dos avanços e dos desafios da luta antirracistas dos povos quilombolas. (BRASIL, 2013, p. 447-448).

As práticas pedagógicas passam também, por estas reflexões teóricas que envolvem currículo, formação docente e conhecimentos históricos dos quilombolas, considerando de tal maneira os preconceitos, as lutas e resistências daqueles que venceram a escravidão e demonstraram suas capacidades e competências diante da opressão e das contradições históricas humanas. Apesar dos avanços nos últimos anos das políticas públicas de educação, há ainda desafios para a escola quilombola, sobretudo, com as práticas pedagógicas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013) demonstram que a “adaptação curricular e a formação docente, não são necessariamente suficientes para as atividades do cotidiano da escola quilombola”, pois é preciso também reconhecer a importância dos fundamentos históricos de sua ancestralidade, bem como seus valores e experiências de conhecimentos, pois os sujeitos já têm ideias formadas, basta então, organizar e sistematizar para que as mesmas se tornem realidades concretas no mundo social.

O Educador Freire (1996, p. 48) desenvolveu em sua pedagogia uma ideia de prática de ensino consubstanciado na própria existência humana, considerando que a “realidade social e histórica dos sujeitos é constituída pelas relações que mantém no seu cotidiano”, ou

seja, o educando só aprende quando conhece o objeto que é ensinado e vivenciado de modo prático com a vida. Fala-se de um processo de formação que tem na essência a prática social relacionada com o seu meio histórico e cultural.

A aprendizagem é um processo dinâmico que se constrói nas relações e interações que envolvem a própria vida. Por isso, as práticas pedagógicas, enquanto um conjunto de atributos que se voltam para a ação educativa, devem estar inseridas nos contextos de acordo com as necessidades locais ou regionais das populações, uma vez que há formas diferentes de ensinar e aprender ao mesmo tempo. Como já dizia Freire (1996, p. 48), “aquele que se dispõe a orientar na aprendizagem escolar deve ter consciência do que seu ato possibilita a conhecer e aperfeiçoar seus conhecimentos”.

Contudo, nem sempre a teoria responde aos anseios das práticas pedagógicas nos seus respectivos contextos sociais, necessitando de adequação para, assim, elucidar com mais eficiência as ações que melhor expressem tanto o pensamento, quanto a língua, uma vez que os mesmos cooperam conjuntamente para os processos formativos e manifestações culturais dos povos – aqui em destaque os quilombolas – por terem especificidades de locais, realidades sociais, história e cultura.

O documento intitulado Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 466) destaca que

O Projeto político Pedagógico é um dos eixos da educação escolar de maneira geral e que possui particularidades quando pensamos a educação quilombola. No PPP da escola deve estar explícito os anseios e necessidades educativas da comunidade, pois, representa a história e a realidade em que os sujeitos estão inseridos, tendo, portanto, o seu fundamento para as práticas pedagógicas.

No entanto, pensar o PPP da escola quilombola, também exige a especificidade da formação docente, uma vez que esta terá uma grande importância para o desenvolvimento das práticas de ensino, viabilizando uma integração maior entre o pensamento e a realidade social onde se integram a vida, o trabalho, a história, a cultura e suas manifestações, como um dos resultados dos processos de acúmulo de experiências à prática da intervenção no mundo, dos quais são revelados.

No que tange ao PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola investigada de São Tomé, foi informado que tal documento ainda se encontrava em fase de construção. Portanto,

neste trabalho, não foi possível fazer uma análise desse documento para saber se o mesmo segue o que determina a legislação educacional brasileira.

De acordo com Freire (2011, p. 23),

homens e mulheres têm capacidades, para auto determinar seus conhecimentos, apropriar-se fazendo destes instrumentos de mudanças, o que implica exercer a realidade com um olhar de desconfiança, mas a priori, com a certeza de desvendar aquilo que não é real, mas supérfluo e banal.

Portanto, as práticas pedagógicas aqui devem ter um papel fundamental na formação dos sujeitos, permitindo sair do estado de alienação para a crítica, a reflexão, a problematização, a conscientização e, sobretudo, o compromisso com as transformações sociais.

Na escola quilombola, o ensino parte da concepção do que os indivíduos já têm seus saberes e práticas sociais relacionadas com as atividades de subsistência como caçar, pescar, coletar, produzir e determinar as ações entre o tempo e o espaço, características essenciais de convivências do cotidiano dos quais as práticas dos homens se manifestam de acordo com as suas necessidades. Nesse sentido, Hage (2012, p. 19), pontua que

A educação escolar é um dos requisitos fundamentais para que os indivíduos tenham acesso ao conjunto de bens e serviços disponíveis na sociedade. Ela é um direito de todo ser humano como condição necessária para ele usufruir de outros direitos constituídos numa sociedade democrática. É um direito de cidadania, sempre proclamado como prioridade, mas nem sempre cumprindo e garantido na prática.

As práticas pedagógicas no âmbito escolar, na concepção de Hage (2012), nem sempre corresponde com o discurso teórico e político sobre educação enquanto um direito de todos, pois há desigualdades e disparidades de atendimento entre as populações, principalmente aquelas que estão longe dos centros urbanos, ou seja, que reside no campo, como é o caso das comunidades quilombolas, indígenas, dos quais muitas vezes, não são respeitadas nos seus respectivos contextos sociais de convivências e manifestações culturais.

As práticas pedagógicas nas escolas quilombolas, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Básica (BRASIL, 2012, p. 449), deve levar em consideração,

As peculiaridades locais e regionais, respeitando as diversidades étnicas, culturais e históricas, além do exercício de práticas pedagógicas, formação docente específica, adequação curricular, entre outros dos quais devem dar suportes básicos e necessários para o aprendizado dos educandos que estão nos espaços quilombolas.

Trata, porquanto de uma organização e planejamento e sistematização dos conhecimentos.

Se as possibilidades são oferecidas, diante dos princípios legais da educação como LDB e PCNs, serão necessários que as escolas quilombolas tenham autonomia para a implementação de práticas pedagógicas a partir de suas experiências de vida, onde a organização da sistematização do aprendizado leve em conta as reais necessidades e realidades dos sujeitos para que estes busquem criar estratégias para aprimoramento de seus conhecimentos e os tornem instrumentos de intermediação entre a vida e seu contexto histórico.

Educar para a cidadania, de acordo com Hage (2012, p. 20), é dar “condições para os indivíduos desenvolverem suas habilidades, respeitando seus ritmos de desenvolvimento e capacidade de aprender”, o que, portanto, permite não fazer distinções entre pessoas, mas reconhecer as diferenças como possibilidades de estudar e compreender a dinâmica dos processos formativos que subestima a interação dos sujeitos para participarem das relações de convivências com a sociedade.

Freire (2011), em reflexão sobre o processo educativo, sinaliza com precisão que

O ato de ensinar exige respeito a autonomia do educando, fundamentando na prática da discussão, do respeito e da escuta. E a fala do educando, criança, adolescente, jovens ou adulto, um educador deve estar constantemente advertido com relação a esse respeito que implica igualmente o que deve ter por mim mesmo (p. 58).

As práticas pedagógicas, em qualquer lugar ou espaço que estas ocorram, necessariamente precisam estar ajustadas aos interesses dos sujeitos a partir de seus reconhecimentos, enquanto pessoas humanas que exercitam liberdades para expressar o pensamento e a linguagem. Porém, as práticas de ensino devem fundamentar-se no respeito, escuta e no diálogo, pois a concepção de educação escolar, se firma pela oportunidade de igualdade que implica intrinsecamente no querer bem a mim e ao outro dentro da relação de reciprocidade, da troca de experiências e práticas de conhecimentos.

Para Freire (1996), a experiência educativa perpassa pelo caráter formador, pois

Sem ele o ensino do conteúdo e o treinamento técnico não são suficientes para o desenvolvimento moral dos educandos. Ele concebe que educar é fundamentalmente formar e esta formação supõe o exercício ético e apoiado em princípios e que critique permanentemente os desvios fáceis com que somos tentados às vezes ou quase sempre (p. 36).

O caráter das práticas educativas está fundamentado nos princípios éticos e valores humanizantes que apontam o caminho para a formação da consciência política de maneira crítica e reflexiva, ao qual proporcione a responsabilidade, a luta e a resistência, mediante as forças do poder ideológico que impõe a alienação para, assim, delimitar a participação ativa dos sujeitos nas decisões que expressam livremente os interesses sociais coletivos.

A escola quilombola de São Tomé apoia-se nesta concepção de educação que combate a opressão e opina pela autonomia, ou seja, pela liberdade de construir seu território, defender práticas de ensino coerentes às necessidades do cotidiano, relacionado com o trabalho e as manifestações artísticas e culturais da comunidade.

De acordo com Barbosa (2002, p. 125), “somos da espécie humana, porém não nascemos humanizados”. Esta caracterização é defendida por Freire (2011) quando, também, pontua que as relações históricas nos integram ao compartilhamento de experiências que define nossos conhecimentos, nos humaniza e transforma ao mesmo tempo.

Neste sentido, as práticas pedagógicas nos quilombolas se escreve com a dinâmica da vida relacionada com as atividades do cotidiano no que diz respeito ao próprio modo de subsistência, pois cultivar a terra, plantar, colher e desenvolver as manifestações culturais e religiosas compõe-se um itinerário permanente de construção de conhecimentos dos quais, aqui, a escola tem um papel importante porque ordena e direciona para a construção de saberes que devem englobar o seu universo histórico e cultural.

Para Barbosa (2002), mais do que nunca, a educação escolar pressupõe que

A vida precisa ser valorizada em todas as instâncias e não somente na instância humana, já que se as outras formas de vida deixarem de existir a espécie humana não resistirá também. Além de valorizá-las por instinto de sobrevivência é preciso fazê-lo também, como resultado de consciência e do sentimento de pertença ao planeta e ao universo. O cuidado da vida na escola passa pelo cuidado de si mesmo, pelo cuidado dos outros que convivem no mesmo espaço e pelo mesmo cuidado com o ambiente (p. 126).

No contexto da escola quilombola, as práticas pedagógicas se restabelecem com a vida e sua valorização em todos os sentidos, tanto no humano quanto com os laços de solidariedade coletiva e cuidado com o meio ambiente porque eles entendem que faz parte de suas existências. Além do mais, os saberes e experiências são caracterizados como instrumentos que vem passando de geração em geração dentro de permanentes mudanças relacionadas ao fator tempo e espaço.

O sentimento de pertença ao planeta, na consciência do homem, enquanto um articulador das ações que movimentam e transformam as realidades do mundo social, passa a ser um dos componentes fundamentais de responsabilidades de todos da comunidade, uma vez que as práticas sociais devem ser equilibradas entre o pensamento e a ação humana, de maneira que esta consciência seja, de fato, correspondida pela coletividade.

O cuidado da vida perpassa pelo caminho da escola, e aqui o cuidado de si mesmo e com os outros que estão no espaço que integram a comunidade, se relacionam entre si e o meio ambiente. Para tanto, as práticas pedagógicas tendem a convergir para os processos de formação do aprendizado, de modo que possam corresponder com todas as relações que melhor expressam o desenvolvimento das ações da comunidade que luta para permanecer na unidade do seu próprio território.

A educação que os quilombos defendem se dá a partir da ressignificação de lutas e resistências que se redimensionam para uma prática social, no qual tem como caracteres as experiências do cotidiano. Arroyo; Cardart e Molina (2011, p. 12) pontuam que o olhar sobre o “papel da educação para aqueles que se encontram no campo a partir de uma prática pedagógica que considere as diferenças dos sujeitos nos processos de construção de conhecimentos”.

Contudo, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 450), na parte específica que trata dos quilombos, destaca que “as práticas de ensino se fundamentam nas experiências dos indivíduos que já acumularam saberes” e que estes, no âmbito da escola, devem ser sistematizados de maneira que as articulações do pensamento e ação possam contribuir significativamente para o desenvolvimento da comunidade. Na concepção de Hage (2012, p. 20), “a luta por uma educação e prática pedagógica tem levado os movimentos sociais a exigirem de maneira específica uma organização e sistematização dos conhecimentos escolarizados”, que expressem o sentimento de pertencimento dos indivíduos dos lugares que estão convivendo.

Freire (2011, p. 34-35) destaca que o princípio

Educativo está no caráter formador, pois é necessário respeitar a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio a formação moral do educando. Educar é substantivamente proporcionar condições necessárias para que o aluno (a) testemunhe seu caráter educativo, procurando de maneira profunda a refletir sobre sua realidade, uma vez que esta influência tanto a sobrevivência quanto

a construção dos conhecimentos, que permite compreender o seu mundo e atuar para transformar.

No entanto, as práticas pedagógicas permitirão aos sujeitos as condições necessárias para serem educadas dentro de um entendimento da natureza humana, pois o saber se caracteriza como princípio de formação moral do indivíduo, uma vez que reflete sobre a realidade para criar estratégias de intervenção no mundo social, posto que as influências deste contribuem para a realização da vida pessoal e coletiva na comunidade, do qual todos atuam como sujeitos participantes.

De acordo com Barbosa (2002), é necessário evidenciar que

A escola precisa, portanto, viver a ética, através dos valores que ela constrói, para tentar pelo menos no espaço que lhe diz respeito, superar a indiferença frente aos humanos, pois, a educação é um dos caminhos que nos reascende a esperança para vivermos no otimismo da perspectiva da transformação que emerge-se da luta e da resistência como a essência da mobilização da ação dos homens para o consentimento de princípios de solidariedade (p. 131).

O papel da escola e das práticas pedagógicas, aqui, permite entender que o ato de viver possibilita a criação de valores que elucidam para a superação do individualismo, pois na comunidade quilombola o sentimento de pertencimento é muito forte, o que leva homens e mulheres a viverem constantemente pelo reascender de esperança que tem o seu ponto crucial a existência da vida, de seus valores, das lutas e resistências como forças motrizes das mediações do ato de pensar e das práticas sociais.

No terreno de uma perspectiva libertadora de educação, Freire (1987) pressupõe que

O processo se realiza num território não formal, funda-se e enraíza-se na busca da humanização e libertação dos sujeitos excluídos da escola e da participação da sociedade, o que os levará a construção de uma consciência crítica e política de sua condição de sujeito sócio-histórico, pois a aprendizagem se escreve como direitos dos indivíduos que tem como base o coletivo enquanto cidadãos ativos na comunidade (p. 37).

O propósito do exercício de práticas pedagógicas pressupõe, antes de tudo, compreender o território como espaço de convivência, além de viabilizar condições para se repensar o currículo escolar já que este tem um peso enorme nas determinantes dos processos de formação do ensino-aprendizagem escolar. Ademais, nessa perspectivam, destaca-se que o ato de aprender condiz com a humanização dos sujeitos, permitindo o desenvolvimento de consciência crítica e transformadora das realidades sociais de cada contexto histórico.

Para a valorização do campo, por meio da educação, analisada por Caldart (2002, p. 20) e Molina (1999, p. 85), apontam que “é interessante para se pensar a organização curricular como referência na realidade em que os indivíduos estão inseridos”. Trata-se de uma discussão onde a comunidade participa e decide nas ações que melhor expressam o sentimento do coletivismo nos processos de formação escolar da comunidade.

Os quilombolas, entre estes os da comunidade de São Tomé no interior do município de Abaetetuba, em grande parte, entendem que as práticas pedagógicas, enquanto um conjunto de ideias e experiências, não contemplam na totalidade as necessidades dos educandos. A razão disso é que o currículo e a formação do professor não expressam a realidade histórica e cultural dos envolvidos na ação educativa, o que de certo modo, exige mobilização que reivindique as adequações dos conteúdos ensinados para os alunos que fazem parte da comunidade remanescente de quilombola.

Os documentos como PCNs, LDB, entre outros, já propõem condições específicas para as práticas de ensino dos quilombolas. No entanto, é necessário identificar, tanto a formação do educador quanto as articulações curriculares, realidades históricas e culturais dentro da organização e sistematização dos processos formativos do aprendizado, pois para que o (a) aluno (a) aprenda o que se está querendo ensinar, pressupõe antes de tudo, o conhecimento das experiências de saberes como um dos requisitos da aquisição dos conhecimentos.

O respeito às diferenças, segundo Barbosa (2002, p. 130), nas “práticas pedagógicas docentes, tem relevância educativa na medida em que se estabelecem relações de reciprocidades entre quem ensina (professor) e aprende (aluno)”. Trata-se de uma ação articulada do qual o diálogo, como dizia Freire (1996), não só cria uma relação de integração do sujeito como também, evidencia a “participação, a escuta, o entendimento e a troca de compartilhamento de conhecimentos”, como uma das formas em que nos levam a viver os laços de solidariedade e justiça social.

Contudo, perceber a importância do (a) outro (a) dentro de seu contexto social é promover estratégias para o desenvolvimento de práticas de ensino que contemple as diversidades culturais dos povos, entre estes, aqueles que constituem comunidades quilombolas. As práticas pedagógicas, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013, p. 451), elucidam para a definição de proposta de “ensino, que tem

referência os sujeitos e suas experiências de vida”, associada ao modo próprio de trabalho de subsistência e de manifestação da cultura.

De acordo com Barbosa (2002) as práticas pedagógicas nos contextos quilombolas, permitem que

Os professores e professoras não se queixam de um determinado aluno em sua classe/porque sabem que ele tem os mesmos direitos que qualquer outro de estar ali e de aprender – quando o professor ou professora precisa de ajuda, pode, mas não se queixa do aluno ou aluna que não sabe, que não consegue, que não acompanha ou que apresenta dificuldades específicas. Toda a produção é valorizada, todas as pessoas são ouvidas e todas consideradas (p. 147).

Estas relações de reciprocidades que envolve as práticas pedagógicas tende a se configurar como um processo de construção de conhecimentos onde professores e alunos se entendem, se corrigem, aprendem e modificam seus comportamentos, em detrimento das convivências que relativamente determinam pela coletividade. O ato de ensinar e aprender não está separado das integrações e participações dos indivíduos, pelo contrário, elas se constroem, são avaliadas, repensadas e reorganizadas afim de atender os interesses de toda a comunidade.

Sendo assim, compreende-se que as práticas de ensino e o papel da escola na educação quilombola de São Tomé se reforçam pela relação de intermediação no currículo da vida, ou seja, a aquisição dos conhecimentos parte da própria existência humana que se consolida com as experiências dos sujeitos e envolvem valores, crenças, atitudes e hábitos, relacionados aos interesses dos quilombos. Aqui, trabalho e a educação escolar não estão separados do mundo social, mas se complementam na medida em que as atividades de subsistência se articulam com os saberes da instituição de ensino.

A escola quilombola, neste campo, ganha sentido e significados para os sujeitos, pois as experiências de conhecimentos são valorizadas no currículo, já que há um diálogo permanente entre o conteúdo ensinado e a prática social articulada com o trabalho e o saber social. Esta reciprocidade é reforçada também com as manifestações artísticas e culturais da comunidade, como conservação do seu patrimônio tradicional cultural.

Freire (2011) sinaliza nesse sentido discorrendo que as práticas pedagógicas têm uma relação de reciprocidade entre o pensar e o fazer, e isto exige

Que o professor (a) reconheça no itinerário de suas atividades pedagógicas que os conhecimentos são frutos históricos de acúmulo de experiências que se renova pela reflexão e ação, pois, teoria e prática não se separam nos processos de construção dos conhecimentos, mas se complementam para dar sentido a um determinado resultado – o ensino-aprendizagem (p. 39).

No entanto, é necessário também entender, além das colocações do autor acima, que as práticas pedagógicas, embora seu âmbito geral conceitual se diga que é um conjunto de ideias que se tornam práticas no exercício da profissão docente, por outro lado, revela o caráter de suas especificidades como modo específico no sentido de atender as peculiaridades existentes no campo da educação.

Nas comunidades quilombolas os direitos ao acesso e permanência à escola são legitimados pelos instrumentos legais, além de garantir as adequações curricular, calendário escolar, formação específica para atender o público, de maneira que as práticas de ensino nos estabelecimentos educacionais colaborem com a formação, incentive a valorização da cultura e manifestação religiosa como elementos tradicionais dos quilombolas.

Educar, respeitando as diversidades étnicas das populações, bem como seu patrimônio cultural, emite para nós educadores e educadoras, o compromisso político de uma causa social que permite a emancipação do sujeito a partir das práticas pedagógicas. Porém estas devem estar inseridas no universo específico, tanto da realidade histórica quanto dos sujeitos que são beneficiados, pois no dizer de Freire (1996) “a educação escolar se caracteriza com a prática social”, ou seja, com a própria existência humana.

Outrossim, é interessante lembrar que as práticas pedagógicas se renovam e se atualizam na medida em que o (a) educador (a) reflete seu trabalho de sala de aula, buscando, assim, identificar seus avanços e retrocessos para, assim, repensar, reorganizar o currículo e direcionar suas atividades a fim de atingir seus objetivos no que diz respeito aos processos de formação do ensino-aprendizagem.

Infelizmente, no decorrer desta pesquisa não foi possível obter dados sobre a formação efetiva dos docentes que atuam no ensino em Escolas quilombolas no município de Abaetetuba, pois a Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) se recusou a fornecer informações sobre esse processo. Desse modo, os dados coletados neste trabalho sobre formação docente quilombola restringem-se a observações e entrevistas. Por conseguinte, não foram verificadas quaisquer formas de promoção de formação docente à educação quilombola pela SEMEC.

4.3 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS NO DECORRER DA PESQUISA

Esta subseção discute e analisa os conteúdos da pesquisa, além das informações coletadas no trabalho de campo, buscando, assim, um conjunto de ideias acerca do currículo e diálogo na construção da Escola Quilombola de São Tomé, do qual a comunidade é descrita, bem como os sujeitos relacionados que participaram da pesquisa, destacando as seguintes categorias: ensino-aprendizagem; oralidade na prática educativa; currículo; diálogo e identidade; onde, por meio das discussões, buscou-se responder o objetivo e a problemática estabelecida no campo da investigação.

A comunidade quilombola de São Tomé, situada no município de Abaetetuba/PA, como muitos nos interiores da Amazônia, caracteriza-se pela formação histórica e cultural de gerações passadas, fruto das lutas e resistências negras, marcada pela relação de escravidão, dominada por quase três séculos de nossa história pela classe dominante.

Na concepção de Pinto (2007, p. 37), grande parte das comunidades quilombolas de nossa região tem seu caráter marcado de um passado “sombrio da escravidão, mais do que isto, as manifestações culturais e religiosas tiveram e tem papéis significativos na reconstrução de novos conhecimentos”, ou seja, fortaleceram as lutas e resistência na defesa de seus territórios e identidades.

A comunidade São Tomé faz parte da Associação dos Remanescentes de Quilombos das Ilhas de Abaetetuba (ARQUIA). Esta instituição, segundo a Comissão Pastoral da Terra (CPT) (2006, p. 141),

(...) foi criada em 2001 para representar o grupo e encaminhar a titulação das nove comunidades quilombolas e sua regularização fundiária. Teve como influência direta para a sua criação a luta dos quilombolas do rio Trombetas, no município de Oriximiná, com as quais lideranças da AMIA¹ passavam a ter interlocução.

Conforme relatos dos habitantes mais antigos do local, a escola quilombola São Tomé surgiu por volta de 1952, sendo que os moradores Hilário Santos, João Paulo Santos e a professora Madalena foram os primeiros lutadores pela implantação da instituição de ensino na comunidade. A primeira escola era uma casa de família, onde a primeira professora (Madalena) ensinava os filhos dos quilombolas. Ressalta-se que a docente era moradora de

¹ AMIA (Associação dos Moradores das Ilhas de Abaetetuba).

outra comunidade campesina, porém, devido ao seu trabalho, tornou-se moradora do Acaraqui.

Por volta do ano de 1998 a escola quilombola São Tomé (Figura 2), foi reconstruída durante o governo do então prefeito municipal Joaquim Mendes Contente. Desse modo, atualmente a instituição é caracterizada por um prédio em alvenaria com 01 secretaria, 01 corredor, 01 copa, 02 salas de aulas, 02 banheiros sendo um masculino e um feminino, e uma área de chão onde professores desenvolvem atividades de educação física com os alunos. A escola, que é mantida pela prefeitura municipal de Abaetetuba, atende aproximadamente 90 crianças em dois turnos manhã e tarde, sendo administrada por um professor-coordenador, que exerce também a função de docência.



Figura 2: E.M.E.F. São Tomé (frente). Fonte: acervo do autor.

A escola é um dos pontos de referência da comunidade quilombola de São Tomé porque os moradores a entendem como um dos espaços de vivências e construção de conhecimentos. Nos últimos anos, as lutas e resistências dos povos quilombolas têm repercutido de maneira positiva, como por exemplo, ao longo da história nós não tínhamos uma escola própria, a educação se dava no barracão da comunidade, que não era adequada para a atividades educativas. No entanto, com a construção de um prédio em alvenaria, os alunos, agora tem, um espaço adequado para o ensino e formação do aprendizado.

Contudo, é necessário repensar as práticas pedagógicas e o currículo, dialogando com este para que se aproxime das condições e reais necessidades formativas dos sujeitos. Nunes

(2006) analisa a educação quilombola e destaca que esta “tem sua especificidade tanto de forma, quanto de conteúdo”. Isso exige dos professores a sensibilidade para organizar, planejar e sistematizar as ações que determinam os processos de aprendizagem dos educandos no âmbito escolar. A pesquisa partiu do princípio, de que as experiências e saberes quilombolas tem significados para os sujeitos na medida em que, atende de maneira singular as suas necessidades de vida.



Figura 3: E.M.E.F. São Tomé (interior). Fonte: acervo do autor.

A pesquisa na comunidade quilombola de São Tomé, pertencente ao município de Abaetetuba, o *lócus* da investigação, foi escolhida porque faço parte de movimentos sociais e trabalho desenvolvendo visitas e orientações voltada à valorização tanto da cultura como também da educação. São Tomé é uma das comunidades de remanescentes quilombolas que se caracteriza pela sua história, tradição, identidade e cultura, sendo que o objeto desta investigação tratou do currículo e diálogo na educação quilombola realizada na comunidade.

As comunidades quilombolas no Pará, em destaque a de São Tomé, têm em seus aspectos marcos importantes, tais como o aspecto político: organizam politicamente as ações que mantêm as relações de lideranças entre seus agentes que procuram lutar e resistir defendendo o território como lugar apropriado de suas identidades de vivências e práticas” sociais do cotidiano. A comunidade reconhece o seu pertencimento e que está intrinsecamente ligado à matriz cultural, razão da existência dos homens e mulheres de São Tomé.

No aspecto econômico, “a terra é a fonte geradora de uma produção que vem da agricultura e do extrativismo”, meio do qual a comunidade São Tomé trabalha para retirar os recursos para sobreviver em destaque a caça, pesca, os frutos, a mandioca (Figura 4) entre outras atividades que constituem uma produção servindo de base para a alimentação e a comercialização que decorre com os territórios vizinhos e a cidade de Abaetetuba, pois na atualidade as trocas comerciais são relações estabelecidas entre os homens de diversos estratos sociais.



Figura 4: Plantação de mandioca em uma roça na comunidade São Tomé. Fonte: acervo do autor.

Na análise a imagem acima, observam-se as atividades da agricultura da comunidade quilombola de São Tomé, em destaque a mandioca, produto básico de alimentação. No entanto, observa-se também que há outras plantações que integram a economia comunitária e que estão diretamente ligadas ao modo de subsistência. Atualmente, os quilombos de São Tomé, produzem para além da existência, ou seja, excede para comercializar na cidade de Abaetetuba, uma vez que a vida depende de outros produtos dos quais eles não tem condições de produzir, como por exemplo, remédios, tecidos, eletrodomésticos.

Segundo Mattos (2009), a caracterização do trabalho quilombola se dá em “mutirão e todos experimentam o gosto dos frutos do seu próprio trabalho”. Estas experiências de base coletiva, tem em seu embrião as práticas e vivências de tarefas, decorre na educação, na roça, na pesca, na arte e na manifestação cultural. É importante salientar que os conhecimentos

escolares têm uma relação com o cotidiano, pois as articulações que mobilizam a força produtiva não decorrem em zonas separadas, mas associadas dentro de uma lógica do todo.

A cultura quilombola da comunidade de São Tomé é diversificada e constitui um forte elemento de pertencimento e identidade. Nesse sentido, é importante compreender que cada povo tem sua cultura, isto é, um jeito próprio de vestir, se alimentar, de construir moradia, de fazer festa, de agir, de plantar, de rezar e de pensar. Cada cultura tem seu valor e não há cultura superior à outra, o que importa é o respeito e a valorização de cada cultura.

Com a cultura quilombola não é diferente. Apesar de as comunidades apresentarem aspectos culturais, históricos e sociais comuns, cada uma apresenta características próprias, que se diferencia uma das outras, demarcando as identidades de cada sujeito que compõem a comunidade. A história de vida de cada indivíduo se preserva em relação estrita com o coletivo, pois as identidades correspondem ao conjunto de pessoas que participam das ações que ocorrem na comunidade.

Na comunidade de São Tomé a cultura quilombola é mantida viva pelos descendentes de quilombolas. Na mesma, observa-se que para muitas frações da população a religiosidade é importante, sendo que a comunidade tem muita influência católica e evangélica, ou seja, não existe religião oficial, todos podem ter a sua. Além disso, há algumas ocasiões especiais de comemoração religiosa e uma delas são as novenas de Santos, que consistem em nove a treze noites de rezas e no final uma festa, inclusive com comidas, bebidas e danças.

Outra característica importante é o rio e a navegação que fazem parte da sua cultura e são muito importantes, pois servem como meios de locomoção (Figura 5) e de obtenção de alimentos que vêm da roça, da criação de animais em pequenas quantidades, pesca, como camarão e peixe. Ademais, o rio tem uma importante função na plantação e extração de frutas como o açaí (Figura 6), miriti e manga. Além do mais, inclui o cultivo de plantas medicinais e ornamentais, o artesanato e a construção de embarcação e de moradias. A principal fonte de renda da comunidade é a venda de açaí, manga, pescados, telhas e tijolos nas cidades nas mais próximas e na própria comunidade.



Figura 5: O rio como meio de locomoção na comunidade São Tomé. Fonte: acervo do autor.

Na pesquisa de campo, pude vivenciar alguns aspectos importantes no que se refere ao transporte: conforme a imagem acima, percebe-se a utilização da canoa para a locomoção dos quilombolas da comunidade de São Tomé para outros lugares. Laraia (2006) compreende que o homem na dimensão antropológica “desenvolve aptidões inerentes às necessidades de vida, valendo-se das práticas sociais, com aquilo que a natureza oferece”. A canoa, para o quilombo, indica o meio para o qual é usado para desenvolver a atividade pesqueira, além de servir para outras práticas correspondente com a existência coletiva da comunidade.

No que diz respeito ao modo de produção, pode-se dizer que na comunidade de São Tomé a produção é diversificada, pois além da plantação de mandioca, pescado e outros, existe também o cultivo do açaí (figura 6) – fruto muito importante que ajuda na renda do povo quilombola. A movimentação da venda do açaí se dá através da relação estabelecida entre a comunidade e as cidades vizinhas.



Figura 6: Plantação de açaí na comunidade São Tomé. Fonte: acervo do autor.

De acordo com Funes (1995), em estudos sobre memória dos quilombos do Baixo Amazonas, “o extrativismo é uma das atividades fundamentais de sobrevivência dos quilombolas e que está intrinsicamente relacionado com o trabalho, a natureza e a produção de subsistência”. No entanto, as trocas, a comercialização do açaí e do pescado tornou-se uma das necessidades dos povos quilombolas na Amazônia para garantir a sobrevivência.

A comunidade de São Tomé, apresenta uma diversidade cultural quilombola muito rica e que deve ser reconhecida, valorizada e preservada por seus moradores, pois é essa cultura que faz com que a mesma seja tão especial para cada pessoa que compõe e convive em São Tomé. Considerando que a cultura quilombola nos últimos anos passou por transformações relativas às necessidades de vida dos sujeitos, no entanto, as tradições manifestadas no campo religioso vêm sendo conservadas pelos moradores da referida comunidade.

No que diz respeito ao campo da pesquisa, foram entrevistados alguns sujeitos e, dentre estes, contou com a participação de duas professoras: Maria José e Rosalina. A primeira possui formação superior em Letras (licenciatura), tem 25 anos de idade e 03 de anos trabalho como docente-responsável na Escola Quilombola São Tomé. A segunda possui formação em nível médio, tem 32 anos de idade e 02 anos de tempo de serviço na educação. Ambas as docentes são servidoras contratadas pelo município de Abaetetuba/PA. Também foi entrevistado um dos líderes comunitários (Figura 7) de 65 anos de idade, o representante dos moradores que integram a comunidade, articulando ações e discutindo propostas que venham

colaborar com a melhoria das atividades tanto da educação quanto da saúde, moradia e lutas pela terra, exercendo também tarefas do extrativismo e da pesca. A figura 8 retrata o outro líder da comunidade.



Figura 7: Líder comunitário da comunidade São Tomé. Fonte: acervo do autor.



Figura 8: Líder comunitário da comunidade São Tomé. Fonte: acervo do autor.

As imagens representam a comunidade quilombola de São Tomé e seus líderes. São pessoas que assumem a liderança política e, por meio do diálogo, fazem a mediação com o poder público municipal. Têm como objetivo debater os problemas e apontar soluções, pois consideram que as melhorias na educação, na saúde e na subsistência da vida depende, em

parte, de políticas públicas, porém voltadas para os interesses da coletividade. Segundo Pinto (2007) a “oralidade é fundamental nas relações, pois há uma intermediação entre o pensamento e a prática social”, uma vez que a palavra tem um sentido e significado para a comunidade quilombola, dentro do seu espaço geográfico, como lugar de pertencimento da própria existência humana.

Os líderes da comunidade quilombola de São Tomé têm um papel relevante em seu meio sócio-histórico, pois suas experiências que se tornam conhecimentos, partem do princípio de que a relação entre homem e natureza estão intrinsicamente relacionados com a mobilização das ações que se dá com a vida e a práxis social. Trata-se de um conjunto de saberes que têm a finalidade de garantir a organização e o desenvolvimento da comunidade, no sentido de vivência coletiva e solidariedade mútua entre todos.

No processo de coletas de dados pode-se afirmar que a comunidade quilombola de São Tomé carrega em si um passado resgatado por seus moradores que ainda ressoa de modo negativo, pois a escravidão tem suas marcas de torturas, trabalhos forçados, violência e exclusão social de alguns benefícios público. Segundo o líder comunitário entrevistado, “apesar do tempo nós quilombolas ainda somos discriminados por uma parte da sociedade que a ver com diferenças e a trata de modo desigual nas relações que decorre entre as pessoas”. Para Castro (2009, p. 07) “as políticas de Estado cumpri função discursiva de mostrar direitos humanos e de cidadania dessas populações”, porém, ainda falta na prática o cumprimento do que está estabelecido pelo Estado”.

4.3.1 O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E SUA MEDIAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO SER HUMANO

No que concerne à compreensão acerca do processo de ensino-aprendizagem, assim como sua mediação respectiva à construção do ser humano, os professores sujeitos da pesquisa relataram o seguinte:

PROFESSOR “1” relatou: proporcionando informações inovadoras, capaz de contribuir com o aprendizado do ser humano com métodos e técnicas segura que facilite a compreensão de conteúdo para serem desenvolvidos em sua prática diária de forma individual ou profissional;

PROFESSOR “2”: a partir do momento que o ser humano passa a utilizar tal conhecimento no seu dia-a-dia valorizando os aspectos social e cultural.

Ambos os professores, tanto o “1” quanto o “2”, apontam elementos para a compreensão, de fato, do ensino-aprendizagem tais como processo, construção de experiências, métodos e técnicas que sejam favoráveis para potencializar as habilidades dos educandos a fim de adequar suas competências, para intermediar as ações do cotidiano, uma vez que o fundamento do ato de ensinar e aprender se constitui pelas trocas de informações entre professor e alunos em sala de aula, modo pelo qual se define os conhecimentos.

Pacheco (1996) analisa o processo de ensino e aprendizagem com ênfase na relação “currículo e método de ensino” dentro das dimensões das experiências do universo cultural dos alunos, pois a aprendizagem é um processo que decorre mediante a adequação do que se propõe ensinar com a realidade cotidiana dos educandos. Neste sentido, os professores necessitam reconhecer a diversidade de experiências para poderem adequar a prática de ensino e, assim, favorecer o desenvolvimento de habilidades cognitivas, que determinam as competências dos conhecimentos e permitem a intermediação entre o pensamento e a ação.

De acordo com Gomes (2010, p. 38) “as experiências formativas da experiência escolar, encontra-se nos processos de ensino-aprendizagem que estão além das fronteiras estabelecidas”. Isso nos permite entender que seu conteúdo precisa ser dialogado e problematizado a fim de permitir a reconstrução de novos saberes que ultrapassam os limites que a própria escola busca defini-lo na sistematização das ações educativas.

Freire (1996) comenta, na Pedagogia da Autonomia, que a “aprendizagem é um processo e que o homem tem capacidades para desenvolver suas experiências, formular hipóteses, construir e definir bases de conhecimentos”, que está de certo modo inter-relacionado com o currículo e diálogo do cotidiano, pois a educação escolar tem este sentido profundo de permitir elucidar-se para o sujeito a ideia de liberdade de expressão e que possa utilizar seus saberes em favor de si e do coletivo.

Os professores também foram interrogados sobre critérios utilizados em sala de aula, com relação aos métodos de ensino, e se há efeitos positivos na aprendizagem dos alunos. Por conseguinte, os referidos docentes responderam da seguinte forma:

PROFESSOR “1” enfatizou: utilizo materiais pedagógicos concretos para que o aluno (a) possa comparar, relacionar determinadas situações chegando a uma conclusão positiva; elaborações de cartilhas, dando suporte a leitura, interpretação e cópia de pequenos textos, brincadeiras educativas que envolva determinados temas como numerais, partes do corpo, (...);

PROFESSOR “2”: com dinâmicas, jogos, brincadeiras, musiquinhas e utilizando exemplos do cotidiano dos alunos.

Segundo Freire (2011, p. 19), “os métodos de ensino caracterizam-se como ações desenvolvidas pelo professor relacionadas à organização das atividades de ensino para os alunos, a fim de atingir os objetivos e metas da educação escolar”. Seu processo deve ser visto como facilitador das práticas de aprendizagem em consonância com os conteúdos ensinados, pois o currículo e diálogo devem, cada vez mais, estreitar as relações das pessoas na aquisição dos conhecimentos e das práticas sociais de vivência, trabalho e manifestação cultural.

O projeto político pedagógico (PPP) é um documento amparado legalmente pela Lei 9.394/96 e tem como finalidade a adequação das atividades pedagógicas de ensino às realidades e necessidades da comunidade. No entanto, na escola São Tomé ainda não existe o PPP e os professores trabalham com um “plano esboço” que organizam e selecionam os conteúdos para serem ensinados. Assim, pouco se percebe a adequação curricular e o diálogo, uma vez que a Secretaria de Educação de Abaetetuba já manda aquilo que eles acreditam ser importantes para os quilombolas.

De acordo com Zabala (2000, p. 177), “os materiais curriculares ou materiais de desenvolvimento curricular” constituem aqueles instrumentos adotado pelo educador como umas das referências e critérios para tomar decisões no planejamento, no currículo, método de ensino entre outros dos quais venham favorecer e facilitar o aprendizado dos educandos.

Os meios utilizados pelos professores são pertinentes para as atividades dos processos de formação do ensino-aprendizagem, porém não ficou claro a questão do método nas falas dos professores, enquanto técnica ou instrumento que pressupõe que as ações decorram de maneira coerentes e adequadas às necessidades reais de aprendizagem dos educandos. Todavia, eles acreditam e demonstram que suas práticas pedagógicas têm efeitos positivos, o que revela também que não há uma receita pronta para se trabalhar em sala de aula, pois exige atitude, ousadia, coragem e disposição para fazer acontecer na prática aquilo pensado.

Segundo Barbosa (2002, p. 1999), a “prática pedagógica desperta interesse de aprendizagem na medida em que o educador e educando mantém relações de reciprocidades de trocas de experiências e conhecimentos”. Aqui, o método passa a ser o diálogo, a escuta, a compreensão, o respeito, a valorização do (a) outro (a) e a identificação das diferenças,

enquanto condições de se relacionar entre as diversidades culturais. Freire (1996) pontua que o diálogo resulta positivamente nas ações que são decorrentes do contexto de sala de aula.

Na comunidade quilombola de São Tomé os professores também dizem que valorizam o cotidiano dos educandos, experiências de vida relacionado à escola, trabalho e manifestações culturais, porém nas observações em sala de aula pude identificar que havia pouca valorização do universo cultural dos alunos. As Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação (BRASIL, 2013) elucidam que o “currículo deve ser adequado as realidades dos alunos” a fim de atender seus interesses educacionais, bem como estreitar as relações entre o pensamento, a prática social, o trabalho, à educação escolar e as manifestações artísticas e culturais, que giram em torno dos sujeitos, que assim, convivem e expressam livremente seu modo de vida.

4.3.2 A PRESENÇA DA ORALIDADE NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

A oralidade nas práticas de ensino possui um papel importante no que se refere ao aprendizado da comunidade de São Tomé. Dessa forma, verificou-se nas falas dos professores os seguintes relatos:

PROFESSOR “1”: através de exposições orais, onde cada aluno tem a oportunidade de expor suas opiniões e conclusões, dentro de determinado assunto; atividades escritas como forma de registros, os quais irão reforçar sua aprendizagem; nas atividades diárias através de solução de tarefas propostas e nos processos avaliativos incentivando-os a medir seus conhecimentos, uma vez que fazemos parte de um processo competitivo onde a educação é avaliada pela teoria e não pela prática.

PROFESSOR “2”: através de atividades realizadas dentro e fora de sala de aula e principalmente através da participação do plano durante as atividades.

A fala para os quilombos, de acordo com Mattos (2009, p. 36), tem um de seus “fundamentos na educação, pois o diálogo gira em torno daquilo que eles consideram óbvio”, ou seja, pergunta sobre o currículo ensinado e a sua validade para o aprendizado dos alunos, uma vez que os conhecimentos estão intimamente relacionados com as práticas de vida e de trabalho do cotidiano. A valorização das experiências dos alunos, são fundamentais no contexto de sala de aula, porém os professores, por meio de seus métodos e técnicas, devem convergir para a prática educativa no sentido de valorizar a oralidade para manter a tradição histórica de seu povo.

A avaliação não é um fim na educação quilombola da escola São Tomé, mas um meio que, no dizer de Luckesi (2011, p. 265), serve para “verificar como o aprendizado dos

educandos estão sendo construídos. Porém, os quilombos veem na oralidade um dos fundamentos para avaliar, pois como também expressa Pacheco (1996, p. 36), “na avaliação escolar a fala representa mais do que está escrito”, uma vez que o povo quilombola acredita que a palavra tem um peso e um significado que está na própria raiz da existência do homem, do qual pode identificar para dialogar e compreender a sua realidade.

Quanto à avaliação escolar, em termo de aprendizagem, é um dos componentes importantes para o reconhecimento de como o sujeito aprendeu ou está aprendendo e as atividades expostas pelos professores tem validades, em parte, para os procedimentos de verificação do aprendizado escolar. De acordo com Luckesi (2011, p. 175), o objetivo da avaliação da ação pedagógica se “configura como um ato de investigar a qualidade da aprendizagem dos educandos, a fim de diagnosticar impasses que impede alcançar as metas pensadas, viabilizando meios para que possa satisfazer aquilo desejado”, ou seja, os resultados do ato de ensinar devem levar o educador a perceber o desejo que proporcionou para seus alunos tais benefícios.

Contudo, o professor “1”, expôs que avalia pela teoria e não pela prática e, assim, ele parece ser bem enfático e contraditório, pois Freire (1996) pontua que “teoria e prática” não estão separados dos processos formativos dos educandos, mas articulados entre o pensamento e a prática social. Trata-se de um processo educativo que deve ser trabalhado no contexto escolar e a teoria dá condições para refletirmos os resultados da aprendizagem do qual tem sua marca a convivência do cotidiano.

A comunidade quilombola de São Tomé, pelas observações que tive com as coletas de informações, analisou-se que a aprendizagem que ocorre em sala de aula tem uma relação extraordinária com a própria existência dos sujeitos, que aprendeu e põe em prática a partir de suas ações de trabalho e manifestação cultural, uma vez que tais articulações permitem a concretude de tal finalidade e que tem fortes relevâncias para a manutenção das tradições existentes na própria comunidade quilombola.

Outro item analisado foi sobre as formas metodológicas utilizadas em sala de aula. Ademais, os docentes foram questionados sobre o modo como procedem caso os objetivos da aula não sejam alcançados. Desta maneira, eles responderam da seguinte forma:

PROFESSOR “1”: Exploração de materiais concretos, permitindo que o aluno compreenda o que lhe foi repassado como: situação cálculos e problemas; encenação de história que atribua na interpretação de textos e até mesmo da vida social.

PROFESSOR “2”: quando meus alunos não conseguem entender o que foi ensinado, faço jogos, brincadeira com pequenas premiações, reforçando a atividade.

Se a metodologia traz os efeitos para o ensino, é necessário repensar o currículo e o diálogo como umas das formas de aproximar os alunos das realidades sociais de seus respectivos contextos históricos da comunidade quilombola, do qual os ajustes do currículo nos debates escolares podem viabilizar uma educação dinâmica e voltada aos interesses dos educandos. Silva (2007, p. 24) comenta que “o currículo é um dos lócus privilegiados de encontro e encruzamentos” que está marcado pela prática de vida dos homens.

Os relatos dos professores, tanto do “1” quanto o “2”, demonstram uma enumeração de recursos utilizados em sala de aula com seus alunos, contudo não ficou claro o tipo de metodologia, se é interativa, se busca provocar os educandos à descoberta do objeto ensinado ou se há uma relação do ambiente social e histórico da comunidade, onde as práticas de ensino ocorrem. Para Freire (2011), a questão da metodologia será “o caminho de uma determinada ação, que exige conhecimentos, técnicas e aplicabilidades”. Trata-se de um itinerário de atividades sim, mas como propositivas claras e distintas do que realmente se está querendo ensinar, para que os alunos aprendam, conheçam e tenham domínio sobre o que aprenderam, para assim, interferir no mundo social.

As Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação (BRASIL, 2013) destaca que “a metodologia para as escolas quilombolas, devem ter suas especificidades, as peculiaridades das realidades dos educandos”, permitindo o reconhecimento e a valorização da cultura e das práticas sociais do cotidiano, isto, portanto, exige que os professores procurem adequar e atualizar seus conhecimentos para desenvolverem suas ações pedagógicas em sala de aula, dando oportunidade para os indivíduos construírem seus saberes em detrimento das necessidades pessoais e coletivas.

4.3.3 A VIVÊNCIA DOS EDUCANDOS COMO CONTEÚDO CURRICULAR

Quando questionados acerca das dificuldades enfrentadas pelos discentes e sobre suas vivências em ambiente escolar, os professores expuseram o seguinte:

PROFESSOR “1”: enfatizou, muitas crianças não contam com o apoio da família para somar dúvidas, buscar soluções em resolução de problemas, atividades extraclasse, participação de eventos escolares (...).

PROFESSOR “2”: as principais são: a falta de atenção, concentração, falta de apoio da família em relação as atividades de casa e no treinamento pedagógico, ou seja, no reforço da leitura do aluno e também de apoio pedagógico.

Diante dos relatos dos professores, compreende-se que a escola quilombola São Tomé tem várias dificuldades vivenciadas pelos alunos, no que diz respeito às atribuições de atividades que não são realizadas. Isso implica na aprendizagem escolar, porém é bom salientarmos que a família não comparece à escola e nem incentiva os alunos nos processos formativos escolar.

O currículo e o diálogo poderiam contribuir com a educação desde que os professores procurem organizar e sistematizar as práticas pedagógicas baseadas nas experiências dos educandos, pois o saber não está intrinsicamente apenas nos conteúdos ensinados, mas também nas interações de trocas e compartilhamento de conhecimentos entre os sujeitos. De acordo com Sacristán (2009, p. 61),

O currículo é a ligação entre a cultura, a sociedade exterior à escola e a educação; entre o conhecimento, a cultura herdada e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições

Nestas relações entre currículo e cultura devem perpassar o diálogo como uma conversa que se dá entre os indivíduos construindo, assim, o pano de fundo para o desenvolvimento das práticas de ensino escolar. Silva (2007, p. 25) faz ressalva ao currículo quando pontua que, “como práticas sociais de relações humanas, o currículo condensa relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividade sociais”. Isso, portanto, remete à importância de dialogar com o currículo partindo do princípio do que ele pressupõe estabelecer um conjunto de práticas sociais que podem ser discutidas articuladas e sistematizadas nos processos de aprendizagem dos educandos.

No entanto, é necessário questionar outros fatores como: o currículo está adequado às necessidades dos educandos? Há recursos didáticos e pedagógicos compatíveis com as realidades sócio-históricas e culturais da comunidade escolar? Os métodos de ensino são atrativos? A Secretaria Municipal, órgão responsável pela manutenção da educação, dá assistência técnica e pedagógica aos professores e estes possuem qualificação para o exercício da profissão na escola quilombola São Tomé?

As respostas a perguntas nos levam a perceber que existe falta de políticas públicas educacionais de modo específico para os quilombolas. Embora os instrumentos legais (Leis e Decretos) estejam aí, como garantia de afirmação para o atendimento destes povos, é necessário estabelecer lutas e resistências em prol da educação como direito público e social, de maneira distinta e múltiplas, pois os quilombolas são pessoas diferenciadas que têm na Constituição Federal Brasileira (1988) seus direitos garantidos como qualquer outro povo ou pessoa.

Para Klein (2010, p. 31), a “inclusão escolar aponta para um permanente diálogo com o currículo, para estreitar as relações de conhecimentos, viabilizando aos sujeitos condições para apropriações da aquisição dos saberes”. Além disso, a formação continuada para os professores é necessária, como forma de garantir a atualização de suas experiências docentes ao exercício da ação pedagógica, bem como recursos didáticos e pedagógicos adequados, métodos de ensino, avaliação e acompanhamento de suporte pedagógico entre outros.

Pensar estas condições nos remete a dizer da importância das políticas públicas, enquanto um conjunto de ações pensadas e que devem ser materializadas de acordo com as especificidades locais e regionais dos sujeitos. A “educação é um processo que decorre em diferentes e múltiplas instâncias dos contextos sociais” (GOMES et al., 2011, p. 104), portanto, a comunidade quilombola precisa ser vista a partir deste ângulo e de suas características específicas, para que a tenha um retorno positivo na educação escolar.

4.3.4 A CONCEPÇÃO DOS QUILOMBOLAS DE SÃO TOMÉ SOBRE SEUS DIREITOS

No conjunto das políticas públicas do Estado do Pará, há direitos sociais para todos, como exemplo, a educação, porém de modo diferenciado para atender as especificidades de cada povo, realidade social e histórica. A lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96, relata que o “currículo e o calendário escolar devem ser adequados às necessidades reais dos educandos, respeitando assim, suas singularidades”. O diálogo aqui é fundamental para discutir o currículo na escola quilombola.

Durante a pesquisa, os entrevistados foram indagados acerca da concepção dos moradores locais no que tange às políticas públicas para a sua comunidade, isto é, sobre os benefícios que lhes são amparados por lei e se eles os recebem.

PROFESSOR “1”: Em parte sim, pois ainda falta muito para que o povo quilombola receba aquilo, que é seu por direito como educação, saúde, moradia e principalmente em questão de respeito, valorização profissional, cultural e social.

PROFESSOR “2”: disse também em parte, sabemos que apesar de tantas lutas, muitos direitos ainda são negados para este povo, que constitui a base da nossa sociedade.

LÍDER DA COMUNIDADE “3”: relatou: O que vejo ainda como benefício dos quilombolas é a cota nas universidades. Outros benefícios estão atrelados a políticos – tem vários projetos para os quilombolas, porém só no papel, pois a burocracia impossibilita a educação. Exemplo, o governo baixa o edital com prazo de X dias, quando os quilombolas têm conhecimento do mesmo já está findando o prazo para dar entrada no projeto, aí fica a (“TV de cachorro”).

Os depoimentos acima permitem identificar que os quilombolas existem e que as leis estão aí, mas os direitos são dados, em parte, pois benefícios são muito pouco. Aqui, o líder reconheceu a cota para as universidades, porém diz também que os projetos estão atrelados a políticos e ficam somente no papel e que a burocracia do Estado dificulta, sem dizer que as informações são inexistentes, pois quando chega à comunidade, já terminou o prazo do tal projeto.

As Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação (2013), a Constituição Federal brasileira de 1988 e outras leis específicas, contemplam uma série de direitos às comunidades quilombolas como “educação, saúde, direito a terra, à moradia, ao trabalho, ao lazer e principalmente o respeito as diversidades culturais”, porém o que notamos é que o próprio Estado enquanto representação política da sociedade, com o governo, tem negado, em grande parte, os direitos à cidadania, aos povos quilombolas, indígenas, ribeirinhos, etc.

4.3.5 CURRÍCULO E IDENTIDADE DA COMUNIDADE SÃO TOMÉ

Ainda nesta mesma direção, perguntou-se o que deveria ser feito para revitalizar a identidade quilombola de São Tomé?

PROFESSOR “1”: realizar projetos e oficinas na comunidade quilombola para que se perceba e tenha aquilo que é seu por direito, principalmente em questão da valorização da cultura e o incentivo a criação artística.

PROFESSOR “2”: exigindo políticas públicas igualitárias, onde todos possam ter os mesmos direitos.

LÍDER DA COMUNIDADE “3”: tem várias maneiras como: a primeira é desativar as lideranças quilombolas que estão cooptados pelo governo e sua estrutura política; a segunda é dar liberdade aos quilombolas de se manifestar pelo trabalho de base, pelo qual foi criado; terceiro: é adotar o projeto de uma analogia quilombola com fascículos para estudar, refletir e conhecer sua história da comunidade quilombola

do seu município. Esse projeto sendo elaborado e acompanhado pela Comissão Pastoral da Terra – CPT Guajarina.

As proposições são diversas para a valorização da identidade da comunidade quilombola de São Tomé, tais como oficinas, divulgações de suas culturas, entre outros. No entanto a identidade quilombola, segundo Gomes (2011), perpassa pela “valorização e reconhecimento dos sujeitos que pertencem a uma dada comunidade”.

Trata-se do pertencimento de homens e mulheres que identificam suas condições históricas e culturais demarcando território, como seu lugar de origem, de convivências, que envolvem valores, crenças religiosas, hábitos, atitudes e comportamentos inerentes às necessidades pessoais e coletivos, uma vez que estes laços de solidariedade se materializam na totalidade, ou seja, de toda a comunidade.

De acordo com Silva (2007, p. 25), “o currículo é um dos locais privilegiados do encontro de pessoas e mobilização das ações humanas”, o qual precisa manter relação com o diálogo relacionado a identidade, pois a escola orienta e trabalha numa perspectiva dos conhecimentos sistematizados com a vida, trabalho e cidadania. Neste sentido, dialogar com as experiências curriculares e fomentar elementos para a formação de um ensino vinculado à própria existência humana possibilitará a construção de uma escola quilombola.

Mas, o líder quilombola queixa-se das relações entre indivíduos que fazem alianças políticas com o governo e acabam prejudicando o desenvolvimento de ação afirmativa que venha contribuir ou reforçar este ideal de identidade, daí é necessário que aqueles que ocupam papéis ou tarefas nas comunidades quilombolas tenham consciência política e posição frente a tais realidades, a fim de colaborar com o desenvolvimento de ações pertinentes aos interesses de seu povo.

A “cultura se constitui de experiências e estas possibilitam a formação de identidade pessoal e coletivo” (LARAIA, 2006, p. 26), um processo de construção de conhecimentos que tem seus alicerces nos princípios e existência da própria vida que, embora a individualidade prevaleça como direito inato, a identidade de um sujeito se constrói completamente pelos interesses e vivências do coletivismo. A comunidade quilombola de São Miguel vem lutando para defender não somente o seu território, mas também as identidades, a história, a cultura e tudo aquilo que melhor expresse o seu pensamento e a linguagem.

Na educação escolar, os quilombolas lutam para a adequação curricular e das práticas pedagógicas e observam que as linhas pedagógicas do currículo são únicas, sem diferenciação de forma rural ou urbana, ou seja, o que é aplicado também na escola particular e de grande parte é aplicada também na escola pública. Com isso, os quilombolas lutam por uma pedagogia que permita erradicar a discriminação racial, o preconceito contra a etnia negra; erradicar a desigualdade social entre os grupos étnicos e outros grupos; que as escolas quilombolas tenham o currículo próprio na linguagem e laços tradicionais; que as escolas quilombolas tenham autonomia, ou seja, não atrelada ou anexada a outras escolas que não são quilombolas.

Nas vivências e experiências da pesquisa pude compreender que não existe uma adequação do currículo e muito menos diálogo, pois os relatos são claros no que diz respeito ao fato de que o currículo é único e atende tanto a escola urbana como a rural do município de Abaetetuba. Como já foi visto anteriormente, essa situação vem impactando na educação da comunidade quilombola de São Tomé, com das dificuldades de aprendizagem dos alunos. Embora os professores expressem o desejo de educar, ensinar e compartilhar seus conhecimentos, há elementos que não permitem que se faça isso em sua totalidade, como é o caso do currículo, dos métodos de ensino, da avaliação, entre outros, dos quais não fazem parte do universo dos quilombolas. Portanto, não evidenciam resultados positivos.

De acordo com Moreira (1990, p. 38), “o currículo tem grande significado quando atende os interesses dos educandos, potencializando suas habilidades para absorver conhecimentos e obter competências” que lhes assegurem a inter-relação entre a vida e a prática social. A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) garante que o currículo escolar deve ser adequado para atender peculiaridades existentes na comunidade estudantil, considerando as diversidades culturais, como pano de fundo das relações que se vive no grupo e expressa por meio da linguagem, da simbologia, da crença e da arte. Então, currículo e diálogo precisam estar inter-relacionados na educação quilombola de São Tomé para que os objetivos educacionais sejam alcançados.

Contudo, são apontadas sugestões para o currículo, além da pedagogia de Paulo Freire, como formas ou estratégias de promover as adequações da organização e sistematização da escola quilombola, a fim de possibilitar o acesso às informações que definam os conhecimentos escolarizados relacionados com o pensar e a prática social. Isto porque a aprendizagem não tem “fronteira” para esbarrar, mas sim fazer as articulações entre as partes

que estão num todo social. Segundo Menegolla (1993, p. 18), “planejar as ações para o ambiente escolar caracteriza-se pela intencionalidade daquilo que se está querendo conquistar”, ou seja, resultados do aprendizado, que dependem de como organizamos e determinamos nossas ações educativas.

De acordo com McLaren (1997, p. 19), o “multiculturalismo tem se apresentado como um dos caminhos para a implementação de uma concepção de educação escolar que se baseia em diferentes relações de experiências, que permite a reconstrução dos conhecimentos”. Trata-se de um processo de interação e ressignificação de saberes, que se consolidam a partir dos interesses sociais. Nesse tocante, destaca-se que a comunidade quilombola de São Miguel precisa de uma educação escolar que leve em conta seus valores culturais, uma vez que Gomes (2011) pontua os traços culturais de uma comunidade como um dos fundamentos que melhor expressa sua existência, princípios éticos, costumes, valores e modo próprio de sobrevivência.

Os conteúdos curriculares não contribuem para a valorização da comunidade quilombola de São Miguel na sua totalidade, mas estabelecem uma diferenciação preconceituosa, desvalorizando a categoria, sufocando seus direitos, propondo apenas deveres. Não se vê algo específico para tal valorização, ficando evidente a posição diferenciada no que diz respeito à valorização, tanto da comunidade e entidade social quanto identidade pessoal e coletiva. No entanto, revela que o estabelecimento de diferenças curricular tem servido para demarcar os preconceitos, desvalorizar os sujeitos ofuscando seus direitos.

Para Gomes (2010, p. 38) as “experiências étnicas são fundamentações para implementação curricular nos conteúdos ensinados nas escolas quilombolas”. Nesta mesma direção os instrumentos legais garantem a especificidade de organização e sistematização das escolas quilombolas. O que, na verdade, se viu nas falas dos professores, é o descomprometimento do governo municipal com a educação dos povos das comunidades de remanescentes quilombolas, o que necessariamente exige lutas que reivindiquem direitos inerentes aos processos de formação de aprendizagem.

Os professores acreditam na contribuição da valorização da identidade quilombola por meio da adequação curricular, uma vez que o currículo pode expressar os sentimentos e desejos dos sujeitos, na medida em que o diálogo for estabelecido entre os conteúdos e as

práticas pedagógicas. Para Gomes (2010) os povos quilombolas têm um vasto universo cultural por meio do qual está estruturado o seu modo de vida, portanto devem ser descritos os procedimentos da organização escolar que restabeleça sua convivência, o aprendizado e as reciprocidades de trocas de conhecimentos.

Ao proporcionar a inclusão de temas específicos referentes a identidade quilombola dentro do currículo atual, poderemos dar mais ênfase para a valorização da comunidade, elaborar projetos para adequar o currículo na especificidade das escolas quilombolas, dando aos professores subsídios para trabalharem tal identidade de maneira mais dinâmica e prazerosa e apropriar o currículo a uma linguagem pedagógica própria dos quilombos – entendemos que isto vai contribuir para a valorização da cultura, arte, identidade, entre outros.

Estas preposições elencadas pelos depoimentos acima, denotam a importância do reconhecimento da escola quilombola São Tomé como uma instituição que tem suas diferenças históricas e sociais. Por isso, necessita de uma atenção diferenciada no currículo, no sentido de valorização das identidades dos sujeitos, bem como do trabalho, da arte, da culinária, da música, da dança e demais manifestações que estão dentro do território quilombola.

De acordo com nosso referencial teórico, o currículo, segundo Moreira (1990, p. 38), tem “grande valor constitucional da aquisição dos conhecimentos na medida em que introduz para os indivíduos, condições necessárias para sistematizarem seus saberes articulados com a vida”, pois a “educação permite o processo de humanização do homem, dando lhes possibilidades para a emancipação política, crescimento pessoal e coletivo” (FREIRE, 1996, p. 37) e isto depende, em parte, da formação escolar em consonância com seu currículo.

A sociedade precisa acreditar no potencial do povo negro incluindo suas histórias, suas lutas dentro do currículo (e não excluir), para que os remanescentes desta categoria possam identificar-se como negro e viver suas raízes, reconhecendo-se como cidadãos dignos de direitos formadores de opiniões e participação na vida social.

Sendo assim, no que diz respeito à escola quilombola São Tomé, vejo que é necessário que a pedagogia tradicional deve dar lugar à pedagogia da alternância, a qual é voltada para a realidade dos alunos do campo onde a comunidade quilombola está inserida. Acredito que a

Secretaria de Educação deva repensar o currículo, reorganizar seu sistema de ensino e especificar para atender as diferenças culturais dos povos quilombolas.

Aqueles que trabalham na educação quilombola da escola São Tomé convivem diariamente com situações, tais como dificuldades de aprendizagem, falta de recursos didáticos, entre outros. Essa situação é desfavorável para as práticas de ensino escolar, sem dizer do currículo que está distante do mundo social, pois sua linguagem e conteúdo não contemplam, na sua totalidade, as necessidades reais dos alunos da escola quilombola de São Tomé. As falas dos professores e do líder da comunidade reforçam o empenho que deve haver, tanto do gestor municipal quanto da mobilização da própria comunidade quilombola, para que o nível de ensino melhore na comunidade.

Os instrumentos legais – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação (BRASIL, 2013) e Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), Decretos, dentre outros – precisam reiterar as políticas afirmativas na qual devem estar em pauta nas discussões e em consonâncias com as políticas de ensino, a fim do que a educação quilombola seja respeitada na sua especificidade, tanto no plano teórico quanto nas práticas pedagógicas, de maneira que contribua com a formação crítica, transformadora e cidadã para os filhos dos quilombolas que formam a comunidade de São Tomé.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que tratou do currículo e diálogo cultural na construção da escola quilombola de São Tomé – rio Acaraqui, no interior do município de Abaetetuba, Estado do Pará, revelou, por meio da investigação, que os dispositivos teórico-pistemológicos estudados por diferentes pensadores reconhecem os sujeitos quilombolas como uma categoria social que tem identidade própria, uma história de vida, experiências relacionadas às práticas do cotidiano, como conhecimentos, concepções de mundo, realidade e um universo artístico cultural de pertencimento da própria comunidade.

Os contatos com a comunidade quilombola de São Tomé, foram sem dúvida, momentos importantes para a realização desta pesquisa, pois permitiu-me vivenciar as realidades sociais, históricas e culturais. Aponto a educação escolar e sua relação do currículo e diálogo como objeto investigado, ou seja, para análise e interpretação dentro de uma articulação teórica que demonstrou que os remanescentes quilombola da comunidade São Tomé têm direito as políticas públicas, no que se refere a educação, de modo específico, a fim de atender suas peculiaridades e necessidades educativas.

As informações repassadas pelos professores da Escola São Tomé, também permitiu compreender e problematizar que há um distanciamento de relação entre currículo e diálogo na educação quilombola da comunidade São Miguel, refletindo no ensino e aprendizagem dos educandos. Como discutimos ao longo do texto, as realidades históricas e culturais construídas nos espaços geográficos influenciam nos processos formativos dos conhecimentos. Assim, se não se articulam com a realidade, os conteúdos ensinados não chamam atenção dos alunos, causando desinteresses pelas aulas, ausência constante na escola e baixo rendimento escolar, ou seja, de saber escolarizado.

Contudo, os pressupostos de diferentes teorias postulam também que a oralidade na prática educativa possui um peso significativo no aprendizado, pois a palavra, os gestos, atitudes e hábitos, constituem-se pilares de valores dos quilombolas da escola São Tomé e que pouco, ou quase nada, é trabalhado no contexto de sala de aula. Isso, de certo modo, interfere na concepção da realidade social dos processos formativos que são vivenciados, portanto vinculado ao seu lugar de convivência, de educação, de trabalho e manifestações artísticas e culturais.

Neste direcionamento não foi possível, em sua totalidade, perceber o diálogo entre o currículo escolar e a cultura quilombola na construção da escola quilombola São Tomé, pois os relatos ficaram evidentes que o currículo trabalhado na instituição de ensino é um modelo

padrão determinado pela Secretaria Municipal de Educação de Abaetetuba/PA, que é utilizado pelas escolas da zona urbana (Sede cidade) e zona rural (Campo), valendo, até mesmo, para as escolas particulares.

Com isso, observou-se impactos negativos nas práticas de ensino na escola quilombola, como o não interesse, por parte dos alunos, nas aulas, pois estas não correspondem com as necessidades de vida do cotidiano, principalmente porque essa educação sistematizada, pensada no centro urbano, não está vinculada com a identidade social de cada sujeito. Mas, um dos fatores positivos dos quilombos é a questão das lutas e resistências e defesa de suas identidades históricas e culturais, por compreender que esta faz parte de sua matriz de conhecimento relacionado com os valores de pertencimento ligado com a própria existência humana.

No itinerário da pesquisa observou-se que a comunidade quilombola de São Tomé tem um cotidiano repleto de vivências e práticas sociais, e isto envolve um conjunto de relações e atividades de trabalho entre homens e mulheres que segue um calendário que norteia o cultivo da terra, as manifestações religiosas de festas, representando grandemente os valores culturais da produção de práticas sociais marcadas com a própria existência.

Os relatos dos professores e líder da comunidade quilombola São Tomé pontuaram as dificuldades de vivências dos alunos em sala de aula, falta de acompanhamento da família, falta de interesses nas atividades de ensino, a não existência de recursos didático-pedagógicos na escola, falta de assistência técnica e pedagógica da Secretaria Municipal de Educação. Todas estas dificuldades e problemáticas encontrados na escola quilombola São Tomé são resultados da ausência e interesses de políticas públicas de educação para os quilombolas, ao qual envolvem um conjunto de atores e atribuições que não assume a responsabilidade. Isso, de tal forma, reflete significativamente nos processos de formação do aprendizado escolar dos educandos, atrofiando seu desenvolvimento intelectual, princípios, valores culturais e a cidadania.

A educação escolar, para as comunidades quilombolas, deve priorizar o currículo e o diálogo como um conjunto dos caminhos para adequar a educação às reais necessidades educacionais dos alunos, posto que o princípio educativo dos povos quilombolas estão relacionados com as atividades de trabalho e educação escolar, uma articulação teoria e prática não separados, que se manifesta com as vivências do cotidiano explícito com a própria existência humana.

Por fim, destaco que a pesquisa trouxe novos desafios para o campo da educação, especificamente a quilombola, que apesar das conquistas – fruto de lutas e resistências dos povos negros e mesmo amparados legalmente pelos documentos que regem as políticas públicas de educação – ainda sofrem com os descasos e falta de comprometimento do poder público enquanto gestor municipal responsável em organizar o sistema de ensino e distribuir de maneira específica, a fim de atender as peculiaridades locais dos contextos geográficos e sociais, onde os sujeitos estão inseridos.

Pensar a educação escolar respeitando as diversidades étnicas e culturais na sociedade atual, permite a nós a reconstrução de valores e princípios éticos, baseados nos conhecimentos, tendo em vista a finalidade de intermediar o pensamento e a prática social para a consolidação de uma sociedade mais humana, justa e solidária.

REFERÊNCIAS

ADIRON, Fábio. **Aprender com as diferenças:** os normais. Disponível em <<http://www.plano e educaçao.com.br/novo/art.asp, artigo=560>>. Acesso: 23 set. 2007.

APPLE, M. W. **Currículo e ideologia.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. **A política do conhecimento oficial:** faz sentido a ideia de um currículo nacional? In.: MOREIRA, A. F; SILVA, T.T. (Orgs.) **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 1994.

ARANHA, Maria Helena Arruda. **Filosofia da educação.** 2º ed. São Paulo: Editora Moderna, 1996.

ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs). **Por uma educação do campo.** 5ª ed. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 2011.

BARBOSA, Laura Monte Serrat. **PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais Vol. 3:** o papel da escola no século XXI. Curitiba: Bella Escola, 2002.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRANDÃO. Carlos Rodrigues. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL (1990). **Lei 8.069 de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 25 out. 2018.

_____. (2003). **Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 25 out. 2018.

_____. CNE, CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Quilombola**. Brasília: MEC, 2013.

_____. CNE, CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Brasília, 2013.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais gerais para a Educação Básica**. Brasília: MEC, 2010.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. MEC, Brasília/DF, 2004.

_____. MEC, SEB, DICEI. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, 2013.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**: apresentações dos temas transversais ética. 3º edição, Brasília, 2001a.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais de História**. Brasília, MEC, 2001b.

CALDART, Roseli Salete. **Por uma educação do campo: Traços de uma identidade em construção**. In: KOLLING, Jorge Edgar; CERIOLIR, P; CALDART, S. (orgs.) **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do campo, 2002 (p. 25-26).

CANEM, Ana. **A pesquisa multicultural como o eixo na formação docente: potenciais para a discussão da diversidade e das diferenças**. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, 2008.

CASTRO, Edna, **Tradição e modernidade: a propósito de processos de trabalho na Amazônia**. Novos cadernos/NAEA, 2, nº 1, dezembro, Belém, 1999.

CHAUÍ, Marilena, **Convite a filosofia**. 4ª edição. Editora Ática: São Paulo, 1995.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA (CPT). **Cartilha Memória e Revitalização Identitária: ribeirinhos e ribeirinhas das Ilhas de Abaetetuba**. CPT Região Guajará: Ananindeua-PA, 2006.

COSTA, Marisa Varraber. **Currículo nos limites do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP8.A, 1998.

DEMO, Pedro. **Participação e conquista**. São Paulo: Cortez, 1993.

FEIDMAN, Diogo Roberto Calheiros. **O livro didático de História**. São Paulo. SP: Biblioteca 24x7, 2009.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da Escola improdutiva**. 3ª ed. São Paulo, Cortez, 2010.

FUNES, Eurípedes Antônio. **Nasci nas matas, nunca tive senhor: história e memória dos mocambos do baixo amazonas**. São Paulo, 1995. 212p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em História Social, USP.

GATTI, Bernardete A. **Pesquisa, educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas**. *Cad. Pesqui.* [online]. 2005, vol.35, n.126, pp.595-608. ISSN 0100-1574. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742005000300004>> Acesso em: 25 out. 2018.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

GESSER, Verônica. A evolução histórica do currículo: dos primórdios à atualidade. **Revista Contrapontos**, Itajaí, SC., v. 2, n. 1, p. 69-81, ago. 2008. ISSN 1984-7114. Disponível em: <<https://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/135>>. Acesso em: 25 out. 2018.

GIDDENS, A. **As consequências da Modernidade**. São Paulo, UNESP: 1991.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Armed, 1997.

_____. **Teoria crítica em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GOMES, Flávio dos Santos. **Ainda sobre quilombo**: repensando a construção de símbolos de identidade étnica no Brasil. In: REIS, E. et ali.(orgs.) **Política e cultura: visões do passado e perspectivas contemporâneas** São Paulo, Cia das Letras, 1995.

_____; REIS, João José. **Liberdade por um fio**: história dos quilombos no Brasil. São Paulo, Companhia das Letras, 2006.

GOMES, Nilma Lino. **Um olhar além das fronteiras, educação e relações sociais**. 1º edição, 1º reimpressão, Autentica Editora, 2010.

_____; SILVA, Petronilha Beatriz G. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

HAGE, Salomão Mufarrej et al. (orgs.). **Educação do Campo políticas e práticas educacionais no Pará e no Brasil**. Volume I, História, contexto e políticas públicas, Belém-PA, Gráficas Alves, 2012.

HALL, S. **Currículo e Sociedade, uma visão pós-moderna**, São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **A centralidade da cultura**. Educação & Realidade, Porto Alegre, n. 22, v. 2, jul.-dez. 1997.

IBGE (2017). **Abaetetuba**. Disponível em: <
<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/abaetetuba>>. Acesso em: 25 out. 2018.

INSTITUTO DE TERRAS DO PARÁ (ITERPA). **Plano de utilização da comunidade remanescente de quilombo da ARQUIA**. Belém: ITERPA/DEAF/CPE/GCQ, 2010.

IRAOKA, Mário, **Mudanças nos padrões econômicos de uma população ribeirinha do Estuário do Amazonas**. In: FURTADO, Lourdes Gonçalves; LEITÃO, Wilma Marques;

MELLO, Alex Fiúza de (Org.). **Povos das águas: realidades e perspectivas na Amazônia.** Belém: MPEG, 1993.

KLEIN, Rejane Ramos. **Inclusão escolar: implicações para o currículo.** São Paulo – SP: Paulinas, 2010.

KNECHTEL, Maria do Rosário. **Multiculturalismo e processos educacionais.** Curitiba: Ibpex, 2005.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura um conceito antropológico.** 19ª Ed. Rio de Janeiro: Jurgue e Zahas Ed, 2006.

LARCHERT, Jeanes, M.; OLIVEIRA, Maria W. **Panorama da Educação Escolar Quilombola no Brasil.** Políticas Educativas, Porto Alegre, v. 6, n.2, p.44-60, 2013.

LE GOFF, Jaques. **História e memória.** Trad. Bernardo Leitão – 5º ed. Campinas SP: Editora da UNICAMP, 1990.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico.** 1. Ed. – São Paulo, 2011.

MATTOS, Regiane Augusto de. **História e cultura afro-brasileira** – 1º ed. 3º reimpressão, São Paulo: Contexto, 2009.

McLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico.** São Paulo: Cortez, 1997.

MELUCCI, Alberto. **Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura.** Petrópolis, Vozes, 2005.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza Martins. **Porque planejar? Como planejar?** Petrópolis: Vozes, 1993.

MENGA, Ludke; Marli. E. D, A. André. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** EDU, 1986.

MOLINA, Mônica. **O campo da Educação do campo.** In: MOLINA, Mônica Castagna; SÔNIA, Meire S. A. **Por uma Educação Básica do Campo: contribuições para a construção**

de um projeto de Educação do Campo, 1999, p. 53-86. (Coleção por uma Educação Básica do Campo, nº 5).

MORAES, M. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1997.

MOREIRA, Antônio Flavio B.; CÂMARA, Michelle J. **Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica**. In: Moreira, A. F. B.; Candau, V. M. (Org.), **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, p. 38-66, 2008.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículo e Programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990.

_____. **Currículo, cultura e sociedade**, 10ª edição – São Paulo, Cortez, 2008.

_____; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

NASCIMENTO, Elcio Costa do Nascimento; GUERRA, Gutemberg Armando Diniz. **Do avortado ao comprado: práticas alimentares e a segurança alimentar da comunidade quilombola do baixo Acaraqui, Abaetetuba, Pará**. Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Cienc. Hum., Belém, v. 11, n. 1, p. 225-241, jan.-abr. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bgoeldi/v11n1/1981-8122-bgoeldi-11-1-0225.pdf>>. Acesso em: 25 Mai. 2018.

NUNES, Georgina Helena Lima. **Educação Quilombola**. In: **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais** – Brasília: SECAD, 2006. p. 139-161.

PACHECO, José A. **Currículo: teoria e práxis**. Portugal: Porto Editora, 1996.

PEREIRA, Rosa Vani. **Aprendendo valores étnicos na escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

PICOLI, Bruno A. **Memória, História e Oralidade**. Mnemosine Revista. Volume 1º, nº 1, jan/jun, 2010. Disponível em: <http://www.ufcg.edu.br/~historia/mnemosinerevista/volume1/dossie_brasil-colonia/artigos>. Acesso em: 25 out. 2018.

PINTO, Benedita Celeste de Moraes. **Memória, oralidade, danças, rituais e povoados amazônicos**. Cametá: 2007.

RATTS, Alecsandro J. Prudente. **As etnias e os outros: as especialidades dos encontros** (confrontos. In: *Revista Espaço e Cultura*. Rio de Janeiro, V. 18, n. 17, p. 77-88, 2004. Rio de Janeiro, NEPE/UFRJ).

REVISTA CONSTRUIR NOTÍCIAS. **Multiculturalismo**. Ano 12, maio/junho, 2013.

SACRISTÁN, Gimeno J. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SALLES, Vicente. **Memória da cabanagem**. Esboço do pensamento político revolucionário no Grão-Pará – Belém Cegrup, 1991.

_____. **O negro no Pará sobre o Regime da Escravidão**, 3º ed. rev. ampl. – Belém: Programa Raízes, 2008.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; MOREIRA, Antônio Flávio. **Currículo: questões de seleção e de organização de conhecimento**. Ideias. São Paulo: FDE, 2009.

SEIBT, Cesar. **Educação e Desenvolvimento Regional: desafios e perspectivas**. Cametá: UFPPA/CUNTINS, 2012.

SILVA, Petronilha Beatriz G. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. *Revista Educação*, Porto Alegre/RS, ano XXX, nº 3 (63), p. 489-506, set/dez. 2007.

TRAJANO, Filho Wilson. **“História da África pra que”**. In: ROCHA, Maria José, PANTOJA, Sema (Orgs.). **Rompendo silêncios: História da África nos currículos da educação básica**. Brasília: DP Comunicações LTDA, 2004.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre, 2000.

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO DE CAMPO

A educação escolar, é um dos processos de relações humanas, que permite o diálogo, escuta, participação e respeito as diversidades culturais de determinada população. Sendo assim, o currículo tem forte peso na ação educativa do cotidiano escolar.

Para tanto, é necessário questionar as formas pelas quais currículo e diálogo podem ser trabalhado na construção da escola quilombola.

1. Qual a sua concepção de currículo e diálogo cultural na escola quilombola?

2. Qual a sua definição acerca do currículo escolar?

3. Caracterize a partir de seus conhecimentos o diálogo?

4. Como as práticas pedagógicas reflete na formação da escola quilombola?

5. O que são práticas pedagógicas?

6. Defina escola e conhecimento.

7. Como vem ocorrendo as práticas educativas na escola quilombola?

8. Como o currículo e diálogo cultural podem contribuir na formação quilombola?

9. Como trabalhar currículo e diálogo, considerando as diversidades culturais?

10. Quais as sugestões para a melhoria da escola quilombola?

APÊNDICE 2 – REGISTROS FOTOGRÁFICOS DA VIVÊNCIA NA COMUNIDADE QUILOMBOLA SÃO TOMÉ



Figura 9: Moradores da Comunidade Quilombola de São Tomé. Fonte: acervo do autor.



Figura 10: Igreja Católica da Comunidade Quilombola de São Tomé. Fonte: acervo do autor.



Figura 11: Casa de madeira na Comunidade Quilombola de São Tomé. Fonte: acervo do autor.



Figura 12: Casa de alvenaria na Comunidade Quilombola de São Tomé. Fonte: acervo do autor.



Figura 13: Caminho da Escola da Comunidade Quilombola de São Tomé. Fonte: acervo do autor.



Figura 14: Antiga sede do Quilombo da Comunidade de São Tomé. Fonte: acervo do autor.



Figura 15: Retiro de farinha de mandioca na Comunidade de São Tomé. Fonte: acervo do autor.

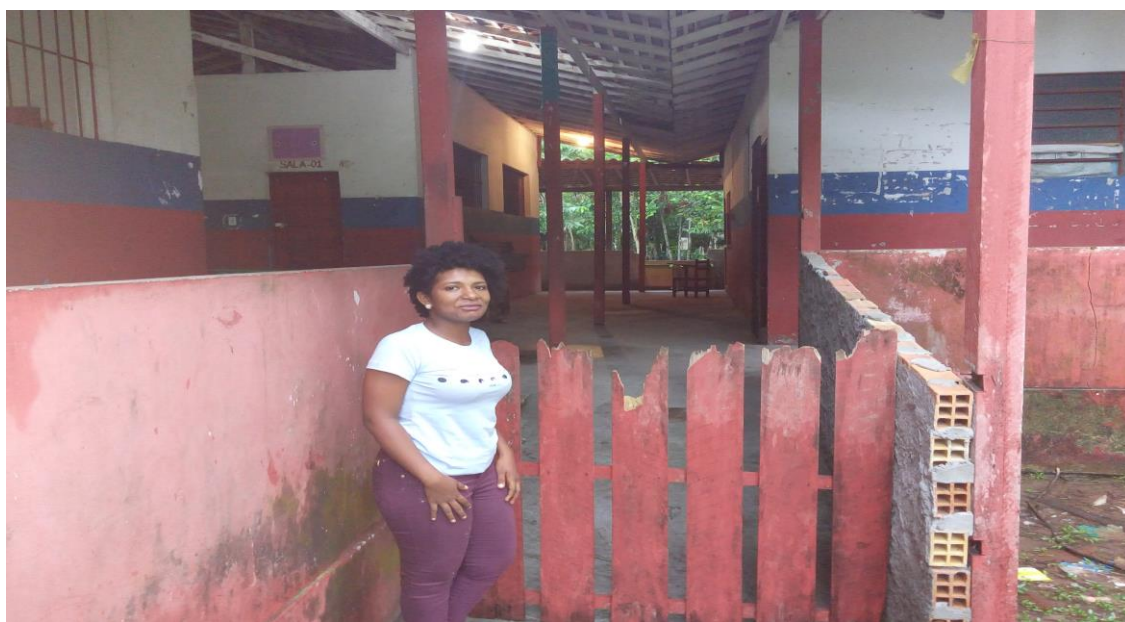


Figura 16: Gestora/professora da escola quilombola da Comunidade de São Tomé. Fonte: acervo do autor.



Figura 17: Sala de aula da escola quilombola da Comunidade de São Tomé. Fonte: acervo do autor.



Figura 18: Professora e alunos da Escola São Tomé em momento cultural. Fonte: acervo do autor.