



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA  
BÁSICA – PPEB

ROSILANDIA DE SOUZA RODRIGUES

**PRÁTICAS CURRICULARES IMPLEMENTADAS POR PROFESSORES DA  
ESCOLA QUILOMBOLA FERNANDO NUNES RODRIGUES A PARTIR DE SUAS  
PARTICIPAÇÕES EM CICLOS DE ESTUDO E REFLEXÃO**

BELÉM  
2023

ROSILANDIA DE SOUZA RODRIGUES

**PRÁTICAS CURRICULARES IMPLEMENTADAS POR PROFESSORES DA  
ESCOLA QUILOMBOLA FERNANDO NUNES RODRIGUES A PARTIR DE SUAS  
PARTICIPAÇÕES EM CICLOS DE ESTUDO E REFLEXÃO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – PPEB, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica – NEB, da Universidade Federal do Pará – UFPA, como parte dos requisitos necessários à obtenção do Título de Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica na área de concentração de Educação Básica.

Linha de Pesquisa: Currículo da Educação Básica

Orientador: Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha

BELÉM  
2023

ROSILANDIA DE SOUZA RODRIGUES

**PRÁTICAS CURRICULARES IMPLEMENTADAS POR PROFESSORES DA  
ESCOLA QUILOMBOLA FERNANDO NUNES RODRIGUES A PARTIR DE SUAS  
PARTICIPAÇÕES EM CICLOS DE ESTUDO E REFLEXÃO**

DATA DE APROVAÇÃO: 28/08/23

**BANCA EXAMINADORA:**

Orientador: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha (Orientador)  
Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica - PPEB  
Universidade Federal do Pará – UFPA

1º Examinador (a): \_\_\_\_\_

Prof. Dr. Andrio Alves Gatinho (Examinador Interno)  
Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica - PPEB  
Universidade Federal do Pará – UFPA

2º Examinador (a): \_\_\_\_\_

Prof. Dr. Flávio Corsini Lório (Examinador Externo)  
Universidade Federal de Roraima - UFRR

BELÉM  
2023

## RESUMO

O texto apresentado comporta o relatório de dissertação da pesquisa de mestrado. A pesquisa está ligada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica da Universidade Federal do Pará - PPEB/UFPa, na linha de pesquisa Currículo da Educação Básica. O tema da pesquisa é Currículo para a Educação Escolar quilombola. O objetivo geral da investigação foi analisar as práticas curriculares implementadas por professores da escola quilombola Fernando Nunes Rodrigues a partir de suas participações nos ciclos de estudo e reflexão promovidos pela pesquisa colaborativa realizada. No intuito de facilitar o entendimento acerca do objeto de estudo “Práticas curriculares implementadas por professores da escola quilombola Fernando Nunes Rodrigues a partir de suas participações em ciclos de estudo e reflexão”, foram eleitos os seguintes objetivos específicos: Identificar as necessidades formativas apresentadas por professores da escola quilombola Fernando Nunes Rodrigues acerca do currículo para a modalidade de educação escolar quilombola e analisar através dos ciclos de estudo e reflexão que conhecimentos sobre o currículo para a educação escolar quilombola foram adquiridos pelos docentes da escola quilombola Fernando Nunes Rodrigues. A pesquisa tem como questão problemática principal investigar que práticas curriculares foram implementadas pelos professores da escola quilombola Fernando Nunes Rodrigues a partir de suas participações nos ciclos de estudo e reflexão promovidos pela pesquisa colaborativa realizada. As questões de investigação secundárias indagam que necessidades formativas foram apresentadas pelos professores da escola quilombola Fernando Nunes Rodrigues acerca do currículo para a modalidade de educação escolar quilombola? Através dos ciclos de estudo e reflexão que conhecimentos sobre currículo para a educação escolar quilombola foram adquiridos e/ou produzidos pelos professores da escola quilombola Fernando Nunes Rodrigues? A pesquisa foi desenvolvida a partir da abordagem qualitativa e adotou uma pesquisa do tipo, colaborativa. As técnicas de produção de dados utilizadas foram o grupo focal, a pesquisa participante e a análise documental. A análise dos dados foi realizada a partir da análise de conteúdo. Os dados produzidos apontam que a partir das sessões de estudo e reflexão foram gerados conhecimentos a respeito do conceito de quilombo, de educação quilombola e educação escolar quilombola, com temáticas relacionadas ao currículo da educação escolar quilombola. Além disso, novas práticas curriculares foram implementadas pelos professores no desenvolvimento do ensino, ao mesmo tempo, em que outras foram abandonadas, ressignificadas. Isso denota que a formação ministrada através da pesquisa colaborativa permitiu que os professores refletissem sobre suas práticas com relação ao desenvolvimento do currículo para a educação escolar quilombola.

**Palavras-chave:** Educação Escolar Quilombola; Professores; Currículo Escolar Quilombola; Formação.

## ABSTRACT

The text presented includes the master's research dissertation report. The research is linked to the Postgraduate Program in Curriculum and Management of the Basic School of the Federal University of Pará - PPEB/UFPA, in the Basic Education Curriculum research line. The theme of the research is Curriculum for Quilombola School Education. The general objective of the investigation was to analyze the curricular practices implemented by teachers from the Fernando Nunes Rodrigues quilombola school based on their participation in the study and reflection cycles promoted by the collaborative research carried out. In order to facilitate understanding about the object of study “Curriculum practices implemented by teachers from the Fernando Nunes Rodrigues quilombola school based on their participation in study and reflection cycles”, the following specific objectives were chosen: Identify the training needs presented by teachers from the Fernando Nunes Rodrigues quilombola school about the curriculum for the quilombola school education modality and analyzing through cycles of study and reflection what knowledge about the curriculum for quilombola school education was acquired by the teachers at the Fernando Nunes Rodrigues quilombola school. The main problematic question of the research is to investigate which curricular practices were implemented by teachers at the Fernando Nunes Rodrigues quilombola school based on their participation in the cycles of study and reflection promoted by the collaborative research carried out. The secondary research questions ask what training needs were presented by the teachers of the Fernando Nunes Rodrigues quilombola school regarding the curriculum for the quilombola school education modality? Through the cycles of study and reflection, what knowledge about the curriculum for quilombola school education was acquired and/or produced by the teachers at the Fernando Nunes Rodrigues quilombola school? The research was developed from a qualitative approach and adopted a collaborative research type. The data production techniques used were focus groups, participatory research and document analysis. Data analysis was carried out using content analysis. The data produced indicates that knowledge was generated from the study and reflection sessions regarding the concept of quilombo, quilombola education and quilombola school education, with themes related to the quilombola school education curriculum. Furthermore, new curricular practices were implemented by teachers in the development of teaching, at the same time, others were abandoned and given new meanings. This denotes that the training provided through collaborative research allowed teachers to reflect on their practices in relation to the development of the curriculum for quilombola school education.

**KEYWORDS:** Quilombola School Education; teachers; Quilombola School Curriculum; Training.

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1</b>	População quilombola, segundo as Grandes Regiões	12
<b>FIGURA 2</b>	Quantidades de Escolas Quilombolas no Brasil	23
<b>FIGURA 3</b>	Localização da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Quilombola Fernando Nunes Rodrigues	53

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1</b>	Quantitativo de Publicação de Dissertações e Teses entre os Anos 2013 a 2021	19
<b>QUADRO 2</b>	Quantitativo de Publicações Realizadas no Estado do Pará entre os Anos de 2013 a 2021	20
<b>QUADRO 3</b>	Quantitativo de Escolas Localizadas em Territórios Quilombolas por Município	23
<b>QUADRO 4</b>	Corpus da pesquisa	49
<b>QUADRO 5</b>	Categorias e subcategorias de análise	50
<b>QUADRO 6</b>	Unidades de Registro	50
<b>QUADRO 7</b>	Cargos e quantidade de funcionários da escola quilombola Fernando Nunes Rodrigues	56
<b>QUADRO 8</b>	Nome, atuação, tempo de atuação na escola e pertencimento dos professores colaboradores da pesquisa	57
<b>QUADRO 9</b>	Eixos temáticos da formação sobre o tema currículo para a educação escolar quilombola	67
<b>QUADRO 10</b>	Planejamento sessões reflexivas	69

## LISTA DE SIGLAS

<b>UFPA</b>	Universidade Federal do Pará
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>PPPQ</b>	Projeto Político Pedagógico Quilombola
<b>PPEB</b>	Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica
<b>ADCT</b>	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
<b>CONAQ</b>	Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas
<b>TCC</b>	Trabalho de Conclusão de Curso
<b>UNIP</b>	Universidade Paulista
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>FATLED</b>	Faculdade Latino-Americana de Educação
<b>UEPA</b>	Universidade Estadual do Pará
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<b>DCNEQ</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola



## SUMÁRIO

<b>SUMÁRIO</b> .....	<b>10</b>
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>10</b>
1.1 Justificando a escolha do tema .....	10
1.2 O encontro com o objeto de estudo .....	15
1.3 O problema e os objetivos da pesquisa.....	22
1.4 A estrutura do relatório de pesquisa .....	34
<b>2 - O MOVIMENTO METODOLÓGICO PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA PESQUISA COLABORATIVA SOBRE CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA</b> .....	<b>35</b>
2.1 Abordagem, tipo de pesquisa e técnicas de produção e análise de dados .....	35
2.2 A escola e os sujeitos da pesquisa .....	54
2.3 As reuniões de sensibilização e as necessidades formativas apresentadas pelos professores da escola quilombola acerca do currículo da educação escolar quilombola .....	59
<b>3 - REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA</b> .....	<b>71</b>
3.1 O que é educação quilombola?.....	71
3.2 Para pensarmos o currículo da educação escolar quilombola .....	79
<b>4 - O MOVIMENTO DE (RE) SIGNIFICAÇÃO DO CURRÍCULO DE UMA ESCOLA QUILOMBOLA PARAENSE</b> .....	<b>93</b>
4.1 – Unidade de Contexto .....	93
4.2 – O (re) significar das ideias e práticas sobre quilombo e educação.....	96
4.2.2 – A concepção de quilombo .....	97
4.2.3 – A concepção de educação quilombola.....	102
4.3 – O (re) significar das ideias e práticas sobre quilombo e educação escolar.....	105
4.3.1 – A educação escolar quilombola e o currículo.....	107
4.4 – O (re) significar das ideias sobre o currículo da educação escolar quilombola .....	111
4.4.1 – Currículo e cultura quilombola.....	112
4.4.2 – Currículo e ancestralidade quilombola .....	116

4.4.3 – Currículo, quilombo e religiosidade .....	119
4.4.4 – Currículo e identidade quilombola .....	122
<b>5 - CONCLUSÃO .....</b>	<b>129</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>131</b>

## 1 INTRODUÇÃO

### 1.1 Justificando a escolha do tema

O meu encontro com o tema **Currículo para a Educação Escolar Quilombola** se deu na graduação em pedagogia cursada entre os anos de 2014 a 2018 na Universidade Federal do Pará no Campus de Castanhal, mais precisamente a partir da realização do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), sob a orientação do professor doutor Assunção José Pureza Amaral. Com a realização deste trabalho constatamos que a educação escolar quilombola em São Pedro<sup>1</sup> era um direito não efetivado, pois, o currículo desenvolvido não era focado na realidade dos alunos e nem da comunidade enquanto descendentes de quilombos, a maioria dos docentes atuantes na escola na época não pertenciam ao território e não tinham sequer ciência do que significava ser uma comunidade quilombola, a escola não era reconhecida como uma escola quilombola, tão pouco possuía um Projeto Político Pedagógico Quilombola (PPPQ), os professores não possuíam nenhuma formação que lhes possibilitasse desenvolver o ensino da educação escolar quilombola e o município de Castanhal<sup>2</sup> onde a escola está inserida não dispunha de um currículo específico para o ensino da modalidade de educação escolar quilombola.

Sabemos que a população negra sempre teve o direito à existência negada, inclusive o de existir enquanto ser humano escolarizado, isso desde o período da escravização, porém, sempre resistiu e continua resistindo até hoje. Muitos de nossos ancestrais não tiveram acesso à educação escolar, mas lutaram para que tivéssemos. E nós temos, mesmo que seja uma educação escolar que não nos enxerga como sujeitos de saberes, na verdade, nem se quer reconhecer nossa existência, pois, somos invisibilizados por ela. E ainda quando reconhece que existimos e que somos parte significativa na sociedade, na maioria das vezes é de maneira estereotipada, contribuindo assim para a disseminação e fortalecimento de atos racistas e preconceituosos a nosso respeito.

---

<sup>1</sup> São Pedro é uma comunidade quilombola que fica localizada no município de Castanhal no nordeste do Pará, mais precisamente no território campesino deste município. A subseção 2.2 que trata da escola e dos sujeitos da pesquisa apresenta mais detalhes sobre São Pedro.

<sup>2</sup> Castanhal fica localizado no nordeste do Pará, é fruto de um processo de colonização de uma região denominada Zona Bragantina no final do século XIX (BARROS, 2014, p. 9).

A população negra quilombola se faz presente em todo o território nacional brasileiro, porém, segundo o Coletivo Nacional da CONAQ<sup>3</sup>:

O Brasil nunca fez um censo demográfico com a inclusão dos quilombos e quilombolas como categoria censitária, etapa prevista para o censo de 2020, adiado inicialmente para 2021, porém, ainda não realizado. Contudo, o Instituto Brasileiro de geografia e estatística – IBGE, estima que existam 5,8 mil comunidades quilombolas no Brasil, localizados em todas as regiões e biomas, abarcando 30% dos municípios brasileiros. Mas, a CONAQ defende que sejam mais de 6,5 mil comunidades quilombolas no Brasil (2021, p. 8).

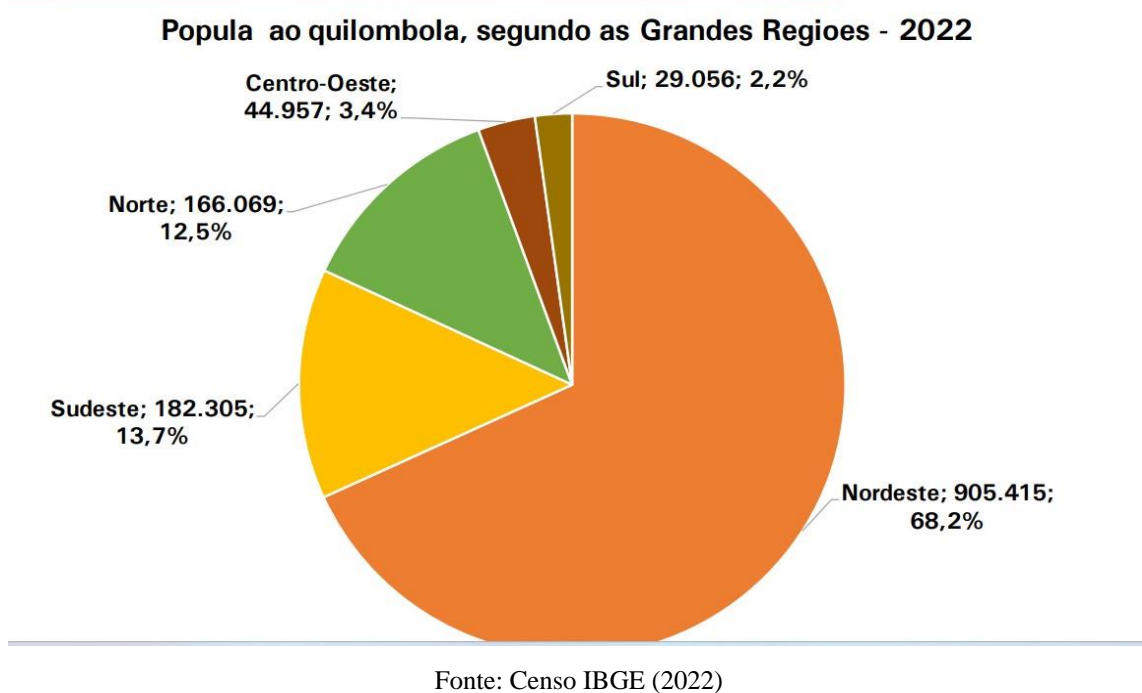
A ausência da população quilombola no censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) comprova a tentativa de invisibilidade que esse coletivo sofre e, ainda, o racismo e a negação de direitos que assola a população quilombola brasileira, inclusive com relação a uma educação escolar digna.

O censo realizado pelo IBGE em 2022, pela primeira vez reconheceu a existência dos sujeitos e dos territórios quilombolas, de maneira que a partir dos dados do mesmo, é possível afirmar que o Brasil é quilombola, pois, em todas as regiões do país há territórios e sujeitos quilombolas. Segue o gráfico que confirma tal afirmação.

Figura 1 – Imagem extraída do Censo 2022 – Brasil quilombola: quantos somos, onde estamos? (População quilombola, segundo as Grandes Regiões).

---

<sup>3</sup> A CONAQ é a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas que é composta por Federações, Comissões e Associações Estaduais das Comunidades Quilombolas do Brasil, que têm como objetivos debater, mobilizar, formular e incidir juntos aos governos Federal, Estaduais e municipais para a implementação de políticas públicas para as comunidades quilombolas em todo o território nacional entre elas a implementação das Diretrizes para a Educação Escolar Quilombola, de acordo com a Resolução nº 08 de 20 de novembro de 2012 do Conselho Nacional de Educação – CNE. A CONAQ foi criada em 1995, no I Encontro Nacional das Comunidades Negras Rurais Quilombolas, realizado durante a Marcha Zumbi dos Palmares (COLETIVO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DA CONAQ, 2012, p. 6).



O gráfico evidencia que a zona onde se concentra o maior quantitativo de pessoas quilombolas é a região Nordeste. O que nos leva a subentender que essa região comporta a maioria dos territórios quilombolas do país. Apesar de a região Nordeste ser detentora, todas as outras regiões contam com comunidades e sujeitos quilombolas.

Baseado nessa expressividade de pessoas e comunidades quilombolas existentes no país que se pauta a luta pela efetivação de um currículo construído a partir da pedagogia dos quilombos, um currículo quilombola voltado para o ensino da educação escolar quilombola.

E não é de hoje que o movimento negro e quilombola vem lutando em prol dessa educação escolar na qual os negros sejam reconhecidos, seus costumes e práticas visibilizados, sendo que paulatinamente as conquistas vêm surgindo, afinal, concordo com Gomes (2017, p. 99) quando afirma que “o Movimento Negro é o sujeito central capaz de transformar em emancipação aquilo que o racismo construiu como regulação conservadora”.

O movimento negro quilombola realizou diversas mobilizações na busca por direitos, inclusive por educação, sendo essas de nível nacional, regional e estadual. Essas mobilizações tinham como enfoque principal a conquista pela demarcação de suas terras e territórios, sendo estes não simplesmente “espaços físicos, e sim espaços de vivências culturais, de formação política e de partilha de saberes ancestrais” (Souza; Silva, 2021, p. 33). A luta pela educação está interligada à luta pelo território.

Após a conquista do Artigo 68 da Constituição Federal de 1988, no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) que passou a reconhecer e garantir através de títulos

definitivos a propriedade de terras aos remanescentes de quilombos, outras conquistas relacionadas à educação surgiram. Pois, como já destaquei acima, a luta por educação não está alheia à luta por terra, uma vez que não há educação diferenciada sem o reconhecimento de espaços e identidades diferenciadas (Souza, 2016).

Como meio de assegurar uma educação escolar conforme a realidade da população negra e quilombola, a partir das mobilizações realizadas pelo movimento negro e quilombola políticas curriculares foram sendo instituídas como a lei 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), incluiu no currículo oficial da educação básica a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e africana. Em 2004, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-Raciais, e em 2012, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação básica (Souza; Silva, 2021).

A Lei 10.639/03 foi a primeira política curricular afirmativa direcionada a população negra e, apesar dos muitos problemas que interferem na efetivação da mesma, como, por exemplo, a questão da formação inicial e continuada de professores, é possível afirmar que avançamos, pois, o debate com relação à temática e cumprimento da lei vem sendo feito, inclusive o movimento não deixou de se movimentar nesse sentido.

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola foram construídas a partir da reivindicação do movimento quilombola que para além da lei 10.639/03 almejava uma política de currículo voltada especialmente para seu povo que é negro, mas negro quilombola, de forma, que possui especificidades que precisam ser consideradas e respeitadas dentro de uma proposta curricular.

Todo avanço com relação as políticas curriculares que garantem a população negra, sobretudo a quilombola acesso a uma educação escolar diferenciada, é resultado das mobilizações e pressão do movimento negro e quilombola, nada surgiu por livre e espontânea vontade de governantes. Como enfatiza Gomes (2017, p. 18):

Uma coisa é certa: se não fosse à luta do Movimento Negro, nas suas mais diversas formas de expressão e de organização – com todas as tensões, os desafios e os limites -, muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial e africana, não teria acontecido. E muito do que hoje se produz sobre a temática racial e africana, em uma perspectiva crítica e emancipatória, não teria sido construído. E nem as políticas de promoção de igualdade racial teriam sido construídas e implementadas.

A escolha pelo tema do currículo para a educação escolar quilombola, surge primeiro pelo fato de eu ser quilombola e durante toda a minha trajetória escolar básica não ter tido

acesso ao direito de uma educação escolar que partisse da minha realidade, nunca me enxerguei nos conteúdos trabalhados nas escolas em que estudei, minha identidade sempre foi invisibilizada.

Lembro do quão os professores demonstravam não ter conhecimento sobre a questão negra e quilombola, isso há um certo tempo, mas sei que ainda hoje a maioria dos professores permanece sem conhecimento algum sobre a temática negra e quilombola. Enquanto isso, identidades são violadas, silenciadas e destruídas, pois, uma escola e docentes alheios à realidade de seus alunos não contribuem para o fortalecimento de suas identidades, pelo contrário.

Por isso é importante que pesquisas que abordem o currículo da educação escolar quilombola sejam desenvolvidas, sobretudo pesquisas que visem contribuir com a formação dos professores, como as pesquisas do tipo, colaborativas. Escolas e docentes de alunos quilombolas precisam se apropriar do currículo desta modalidade de ensino, precisam estar cientes da importância que um currículo que abranja conteúdos e saberes do quilombo tem para a continuação da existência dos territórios.

As escolas, os professores, precisam compreender o poder que o currículo tem, precisam enxergar o currículo como a ferramenta mais poderosa da escola, e que por meio dele (identidades) são moldadas, afetadas, inclusive identidades quilombolas. Por isso, é primordial que os docentes gestem o currículo dessas escolas de maneira que os mesmos contemplem a realidade, a história dos estudantes e das comunidades quilombolas.

Outra justificativa para a escolha do tema currículo para a educação escolar quilombola é por conta de eu ser docente de escola quilombola, inclusive da escola da Comunidade Quilombola São Pedro onde essa pesquisa colaborativa foi realizada.

Enquanto comunidade começamos a questionar o currículo direcionado e desenvolvido na nossa escola, dessa maneira, iniciamos um processo de luta pela conquista de um currículo que atendesse nossas expectativas. E após intensas mobilizações do movimento quilombola atuante em São Pedro, o município de Castanhal iniciou em 2020 com às duas comunidades reconhecidas como quilombolas no município a construção da proposta curricular para a educação escolar quilombola. E essa é a principal razão para que eu esteja estudando e pesquisando sobre currículo para a educação escolar quilombola, e também por desenvolver essa pesquisa a partir de uma perspectiva colaborativa, pois, apesar de termos conquistado um currículo específico para o desenvolvimento da modalidade de educação escolar quilombola, entretanto, com ele não veio a preparação para efetivá-lo. E é necessário que os professores tenham acesso à formação que lhes possibilite desenvolver o ensino da educação escolar

quilombola, caso contrário, o currículo não será de fato efetivado. Os professores, especialmente os atuantes na escola de São Pedro, precisam se apropriar do que é um currículo quilombola, quais os conteúdos, conhecimentos necessários para se desenvolver a educação escolar quilombola. E foi a partir dessa necessidade formativa que surgiu o objeto de estudo que será apresentado na próxima subseção.

## 1.2 O encontro com o objeto de estudo

O meu encontro com o objeto de estudo **Práticas curriculares implementadas por professores da escola quilombola Fernando Nunes Rodrigues a partir de suas participações em ciclos de estudo e reflexão** se deu com o início das orientações na disciplina, ateliê de pesquisa<sup>4</sup>, pois, meu projeto inicial tinha como intuito realizar uma avaliação do processo de implementação da educação escolar quilombola em São Pedro, mas em conversas com meu orientador, o mesmo me levou a refletir acerca da importância do retorno das pesquisas científicas para a sociedade, especialmente para os grupos, comunidades que colaboram com o desenvolvimento das mesmas.

Partindo da necessidade formativa que me impulsionou a adentrar o curso de mestrado e também ciente de que a necessidade de conhecimento sobre o currículo para a educação escolar quilombola é também de muitos outros professores que atuam na docência de alunos quilombolas, inclusive dos meus colegas, que resolvi desenvolver na comunidade quilombola São Pedro, no município de Castanhal, uma pesquisa colaborativa. Pois, apesar deste município ter reconhecido a educação escolar quilombola como modalidade de ensino e contribuído para a organização do currículo da mesma, até o momento este não apresentou nenhuma proposta de formação continuada ou qualquer outro curso que fornecesse aos educadores das escolas quilombolas, especialmente da de São Pedro subsídios para o desenvolvimento e efetivação do currículo quilombola construído.

E mesmo antes de adentrar na escola como docente no ano de 2019, recordo-me de conversas que tive com o professor responsável da escola, que durante bastante tempo foi o único professor quilombola atuante na escola sobre a necessidade de formação, sobretudo continuada, para atuação na escola. Ele sentia necessidade de obter conhecimentos sobre os

---

<sup>4</sup> No Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica a disciplina Ateliê de pesquisa está organizada em Ateliê de Pesquisa I, onde é trabalhado em cima do projeto a ser pesquisado; Ateliê de Pesquisa II, momento no qual é definido a metodologia que guiará o desenvolvimento da pesquisa e Ateliê de Pesquisa III, onde se realiza o tratamento e análise dos dados produzidos pela pesquisa.



conteúdos que compõem o currículo da educação escolar quilombola, pois, mesmo sendo filho da comunidade, conhecedor da realidade local, sentia que lhe faltava mais, muito mais conhecimentos sobre o tema.

E durante o processo de elaboração do currículo de educação escolar quilombola no município de Castanhal em 2020, a Secretaria Municipal de Educação entrou em parceria com a Universidade Federal do Pará, na pessoa do professor doutor Assunção José Pureza Amaral e da professora doutora Débora Alfaia da Cunha. Neste período, ocorreu na escola a realização de rodas de estudos entre os professores, visando promover a organização do currículo da educação escolar quilombola. Houve momentos de rodas de estudo somente entre os docentes quilombolas, sem a presença dos professores universitários. Esses encontros ocorriam nas escolas quilombolas, momentos na escola Fernando Nunes Rodrigues em São Pedro e em outros na escola da outra comunidade quilombola do município.

Sendo eu docente da escola e participando de todo esse movimento que exigiu tanta luta para poder acontecer, no entanto, apesar da felicidade de contemplar as coisas fluindo, nossas batalhas sendo vencidas, lembro da nossa preocupação com relação à efetivação do currículo que estava sendo construído. Pois, havíamos lutado tanto para conquistar um currículo que fosse organizado a partir de nós, do qual nós participássemos deixando explícito que conhecimentos queríamos que compusesse o mesmo, de maneira que nossa inquietude, sobretudo a do professor responsável da escola não era somente com formação para os professores da nossa escola e de outras escolas quilombolas, mas também, para aquelas que recebiam estudantes quilombolas, pois, muitos alunos de São Pedro assim como os de outras comunidades se deslocam para escolas na cidade para concluírem o ensino básico, já que as escolas quilombolas em sua grande maioria não oferta a educação básica integralmente nos territórios. Portanto, se faz importante que esses professores também tenham conhecimento e formação para o desenvolvimento da educação escolar quilombola.

Quando o meu orientador me instigou sobre o objeto de estudo que eu estava me propondo a investigar, ele me levou a refletir acerca do tipo de pesquisa que poderíamos realizar, então, veio a memória as conversas que tive com o professor responsável da escola, e ainda foi ao encontro de uma inquietude que era minha também. Percebi o quão ter um orientador é importante, pois, a intenção era justamente realizar uma pesquisa que gerasse alguma contribuição para o meu coletivo, porém, não sabia através de que tipo de pesquisa isso seria possível, mas estava ciente que não seria a partir da realização de pesquisas convencionais, foi então que, a partir da experiência do orientador chegamos à proposta de uma pesquisa colaborativa.

Assim sendo, foi baseado nos acontecimentos narrados acima que eu e meu orientador decidimos pelo objeto de estudo **Práticas curriculares implementadas por professores da escola quilombola Fernando Nunes Rodrigues a partir de suas participações em ciclos de estudo e reflexão**, sendo que o mesmo foi estudado a partir da pesquisa colaborativa, já que pretendíamos contribuir com os conhecimentos dos educadores da escola quilombola Fernando Nunes Rodrigues e conseqüentemente com a melhoria de suas práticas.

Sei que as populações tradicionais, inclusive nós quilombolas, estamos cansados de servirmos de informantes para pesquisas que não nos oferecem retorno algum, ressalto isso devido eu mesma já ter contribuído com o desenvolvimento de pesquisas realizadas por pesquisadores que me procuraram somente para coletar informações as quais não sei a que resultados chegaram e também por, já ter presenciado falas de moradores de São Pedro nesse sentido. Almejamos pesquisas que não simplesmente evidenciam nossos problemas e dificuldades, pois, temos ciência de suas existências, mas principalmente que nos apontem caminhos para construirmos novas realidades.

A pesquisa colaborativa na escola de São Pedro pode se tornar um instrumento para contribuir com a formação e a prática dos educadores atuantes na escola, pois, a partir dela:

O professor deixa de ser mero objeto, compartilhando com os pesquisadores a atividade de transformar as práticas, a escola e a sociedade, portanto, as pesquisas deixam de investigar sobre o professor e passam a investigar com o professor, trabalhando na perspectiva de contribuir para que os docentes se reconheçam como produtores de conhecimento, da teoria e da prática de ensinar, transformando, assim, as compreensões e próprio contexto do trabalho escolar (Ibiapina, 2008, p. 12 e 13).

Desgagné (2007, p. 23 e 24) define a pesquisa colaborativa a partir de três dimensões, sendo as seguintes:

A pesquisa colaborativa supõe a co-construção de um objeto de conhecimento entre pesquisador e docentes. A atividade colaborativa associa atividades de produção de conhecimentos e de desenvolvimento profissional. E a pesquisa colaborativa visa uma mediação entre comunidade de pesquisa e comunidade docente.

A pesquisa colaborativa exige uma parceria entre aquele que pesquisa e aqueles que colaboram, sendo que o primeiro contribui com a busca dos colaboradores no intuito de melhorarem suas práticas, já os colaboradores fornecem ao pesquisador os dados que este visa alcançar, assim, pesquisar colaborativamente é benéfico para quem realiza a pesquisa e também para quem colabora com a mesma.

Partindo dessa compreensão, pesquisar numa perspectiva colaborativa é enxergar os professores colaboradores da pesquisa como sujeitos que produzem conhecimentos. É criar

momentos para que os mesmos exponham suas concepções, interajam, debatam uns com os outros e reflitam acerca de seus posicionamentos, atuações, conhecimentos e práticas. Assim, “o processo colaborativo, portanto, ocorre por via dupla: pesquisadores e docentes colaboram no processo de pesquisa e formação que se torna reflexivo, crítico, interpretativo e explicativo das práticas educativas com a finalidade de sua reelaboração” (Ibiapina, 2016, p. 49).

Através do processo de reflexão dos docentes quilombolas em relação às suas práticas, a pesquisa colaborativa contribui para que as práticas dos educadores sejam repensadas e que novas sejam incorporadas. Ou seja, a reflexão sobre suas práticas pode gerar a busca pelos conhecimentos necessários e antes ausentes, fazendo com que esses sejam a ser inseridos no currículo vivido na escola.

A escolha da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Quilombola Fernando Nunes Rodrigues como lócus da pesquisa se justifica pelo meu pertencimento à comunidade dos Remanescentes de Quilombos São Pedro onde a escola está inserida. E como única integrante da comunidade com ingresso na pós-graduação *stricto-sensu* até o momento, vejo nessa oportunidade um meio de visibilizar o coletivo do qual faço parte, trazendo para dentro do ambiente acadêmico os nossos conhecimentos, o conhecimento do nosso povo, fazer com que a academia nos conheça a partir de nós e não a partir do que os outros disseram ou escreveram a nosso respeito. E também partilhar com eles os aprendizados que a academia tem me proporcionado, afinal, o quilombamento com a universidade é realizado por conta dos subsídios necessários no nosso processo de busca por melhorias e libertação, já que somos oprimidos socialmente.

Para comprovar o ineditismo do objeto de estudo **Práticas curriculares implementadas por professores da escola quilombola Fernando Nunes Rodrigues a partir de suas participações em ciclos de estudo e reflexão**, realizei um levantamento de teses e dissertações no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes publicadas entre os anos de 2013 a 2021 sobre o tema currículo para a educação escolar quilombola pelos programas de Pós-Graduação em Educação das universidades brasileiras. O recorte temporal realizado é por conta da instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola ocorrida em 2012 através da resolução 08/2012.

No intuito de mapear pesquisas finalizadas sobre o tema currículo para a educação escolar quilombola, realizei no dia 03 de julho de 2022 no catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (CAPES/MEC), ao nível de pós-graduação *Stricto sensu* o levantamento, sendo que utilizei como descritores: currículo quilombola e educação escolar quilombola; currículo escolar

quilombola e educação básica; e currículo escolar quilombola e pesquisa colaborativa. A partir deles foi possível mapear o quantitativo de Dissertações e Teses publicadas entre os anos de 2013 a 2021 (Quadro 1).

Quadro 1 - Quantitativo de publicação de dissertações e teses entre os anos 2013 a 2021

<b>Termos de Busca</b>	<b>Quantitativo de Dissertações</b>	<b>Quantitativo de Teses</b>
Currículo quilombola e educação escolar quilombola	147	43
Currículo escolar quilombola e educação básica	165	47
Currículo escolar quilombola e pesquisa colaborativa	3	2

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (CAPES/MEC), 2022.

Como evidenciado no quadro acima, quando inseri como termo de busca “currículo quilombola e educação escolar quilombola”, apareceu cento e quarenta e sete (147) resultados para dissertações de mestrado e quarenta e três (43) resultados para teses de doutorado, sendo que desse total de cento e noventa (190) pesquisas apenas quarenta e uma (41) foram produzidas por universidades do Pará. Dessas pesquisas, trinta e sete (37) são dissertações e quatro (4) são teses.

Quando inserido o termo de busca “currículo escolar quilombola e educação básica”, apareceu o quantitativo de cento e sessenta e cinco (165) dissertações e quarenta e sete (47) teses. Desse quantitativo de pesquisas publicadas, quarenta e uma (41) pertencem a programas de educação de universidades do Estado do Pará, sendo essas as mesmas pesquisas encontradas com a utilização do termo anterior. Dessas pesquisas trinta e quatro (34) foram desenvolvidas por dois (2) Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, sendo vinte e três (23) dissertações de mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura do campus de Cametá e sete (7) dissertações e quatro (4) teses do Programa de Pós-Graduação em Educação, campus de Belém. Seis (6) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Pará e uma (1) pelo Programa de Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará.

Através da leitura do título, resumo e sumário das dissertações e teses pertencentes as universidades paraenses foram possíveis perceber que apenas seis (6) pesquisas se debruçaram a pesquisar sobre a educação escolar quilombola. São elas:

Quadro 2: Quantitativo de publicações realizadas no estado do Pará entre os anos de 2013 a 2021

<b>Título</b>	<b>Programa e IES</b>	<b>Ano de publicação</b>
SILVA, Divino Rogério Cardoso. Currículo e diálogo cultural na construção da educação quilombola na escola São Tomé no município de Abaetetuba/PA	Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura – UFPA	2018
OLIVEIRA, Francinete Maria Cunha de Melo. Educação e cultura na escola da comunidade quilombola de São Bento do Vizeu	Programa de Pós-Graduação em Educação - UEPA	2017
RANIERI, Claudete Costa Quaresma. Educação e resistência na comunidade do Baixo Itacuruçá em Abaetetuba no Pará: memória de luta na afirmação e valorização da identidade quilombola	Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura – UFPA	2016
JESUS, José Nilson Silva de. A lei nº 10.639/2003: à luz das práticas pedagógicas em escolas quilombolas no Alto Rio Trombetas – Oriximiná/Pá	Programa de Pós-Graduação em Educação - UFOPA	2017
MACHADO, Joana Carmen do Nascimento. “Nem parece que tem quilombola aqui”: (In) visibilidade da identidade quilombola no processo formativo da CFR do Território Quilombola de Jambuaçu Pe. Sérgio Tonetto	Programa de Pós-Graduação em educação – UFPA	2014
PINTO, Fábio Coelho. Práticas pedagógicas e os sentidos de negritude na educação escolar quilombola da E. M. E. F. Achilles Ranieri na comunidade de Matias no município de Cametá-PA	Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura – UFPA	2020

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (CAPES/MEC), 2022.

De acordo com o quadro acima das seis (6) pesquisas realizadas por programas de educação do Pará, apenas a dissertação intitulada “Currículo e diálogo cultural na construção da educação quilombola na escola São Tomé no município de Abaetetuba-PA” tem como foco principal o currículo escolar quilombola. A pesquisa visou questionar de que forma a escola quilombola trabalha o currículo e em que medida ocorre diálogo cultural nos processos de formação dos alunos. A pesquisa apresenta como problema: como o currículo e o diálogo cultural na construção da educação quilombola vem sendo trabalhado na escola São Tomé? Teve como objetivo 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. Como resultados a pesquisa demonstrou

que os problemas educacionais da escola quilombola São Tomé estão relacionados a ausência de um currículo que não dialogue com a realidade da escola, pois, apesar da legislação estabelecer diretrizes para a organização de currículos para a educação escolar quilombola falta a secretaria de educação de Abaetetuba organizar sua proposta e fazer valer os direitos dos estudantes quilombolas; passando assim a valorizar as práticas dos quilombolas, visibilizando e fortalecendo suas identidades (Silva, 2018).

A pesquisa de Silva evidencia a negação do direito dos estudantes quilombolas a uma educação escolar diferenciada. De uma educação que reverbera seus saberes, suas identidades e pertencimento.

Com relação ao termo de busca “Currículo escolar quilombola e pesquisa colaborativa” foi identificado cinco (3) dissertações e duas (2) teses, sendo que desse quantitativo nenhuma foi desenvolvida no Pará e nem a partir da pesquisa colaborativa.

A partir da realização do levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes foi possível perceber que apesar de existirem vários estudos acerca do currículo para a educação escolar quilombola esse ainda é um campo de estudo carente de investigação, sobretudo de estudos que visem não somente produzir dados, mas também que intervenham na realidade investigada, pois, a maioria das pesquisas realizadas foram desenvolvidas através de etnografia, em segundo lugar aparece o estudo de caso e em terceiro a pesquisa documental. Apenas uma (1) dissertação de mestrado da Universidade Federal de Pernambuco e uma tese de doutorado da Universidade de São Paulo foram desenvolvidas por meio de pesquisa intervenção, a dissertação através da pesquisa-ação e a tese de uma pesquisa participante.

Quando se trata do Pará fica evidente a carência de pesquisas que enfoquem o currículo para a educação escolar quilombola, apesar de esse ser um dos estados brasileiros com um dos maiores percentuais de comunidades quilombolas e também o estado que apresenta o maior quantitativo de territórios quilombolas titulados (Souza, 2016).

Portanto, conforme foi possível constatar nenhuma das pesquisas realizadas estudam o objeto de estudo Práticas curriculares implementadas pelos professores da escola quilombola Fernando Nunes Rodrigues a partir de suas participações em ciclos de estudo e reflexão, pesquisa colaborativa realizada na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Quilombola Fernando Nunes Rodrigues, o que comprova o ineditismo do estudo que foi realizado nesta dissertação de mestrado.

Considerando a carência de pesquisas sobre o tema currículo para a educação escolar quilombola e também a importância do mesmo para a academia, para as comunidades

quilombolas e para toda a sociedade, é que nos propomos a responder o problema que gerou essa pesquisa. O mesmo será apresentado na próxima subseção.

### **1.3 O problema e os objetivos da pesquisa**

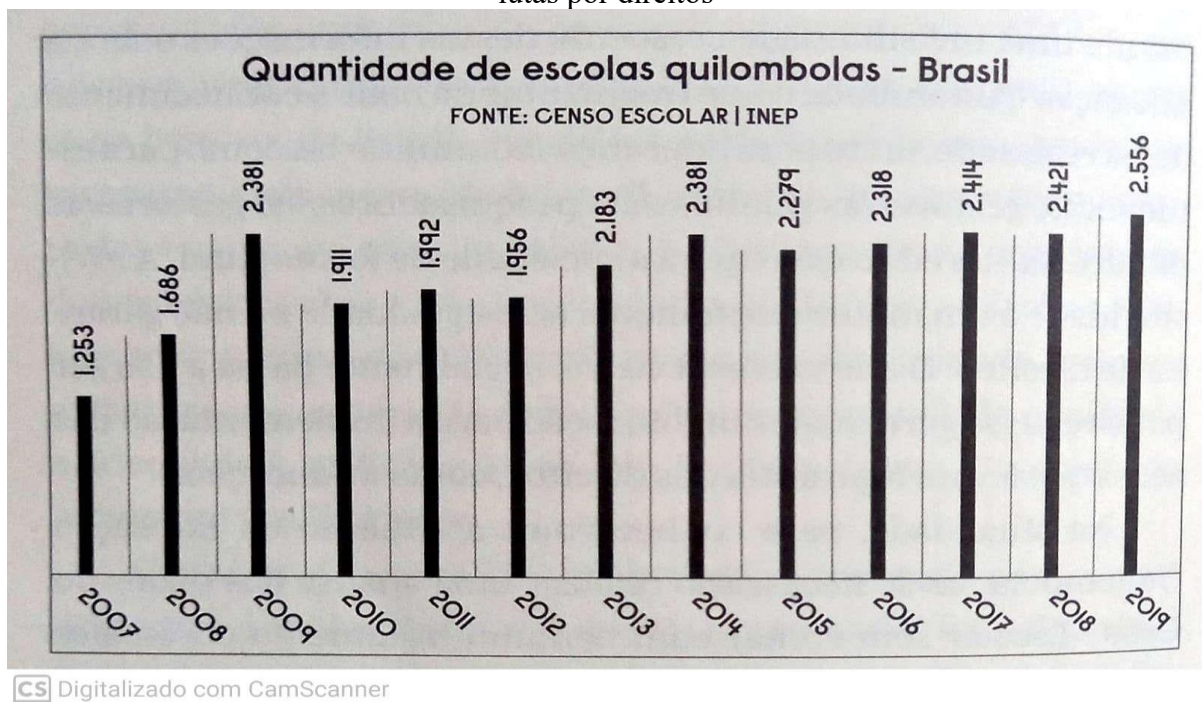
A educação escolar quilombola tornou-se modalidade de ensino a partir de 2012, quando foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola através da resolução 08. Essa modalidade é voltada para as escolas quilombolas que conforme essa diretriz são aquelas localizadas em territórios quilombolas e para aquelas que recebem estudantes oriundos desses territórios (Brasil, 2012).

Assim sendo, estados e municípios devem, baseados nas diretrizes, organizarem propostas curriculares que garantam uma educação escolar pautada na realidade dos territórios e dos estudantes quilombolas. O currículo para o ensino da educação escolar quilombola deve ser construído e alicerçado na história, na ancestralidade quilombola, na cultura, na memória coletiva da comunidade, enfim, é um currículo que não ignora a realidade e particularidade do povo quilombola.

Os territórios quilombolas dependem desse ensino que reconheça o quilombo como lugar habitado por sujeitos de história e de conhecimento para poderem continuar existindo. E a existência de um currículo que agregue os saberes, as práticas, os costumes e a história do passado e do presente das comunidades com certeza despertará o sentimento de pertencimento nos alunos, fortalecendo assim suas identidades e garantindo a permanência dos mesmos no território.

De acordo com Souza; Silva (2021), a partir de dados coletados no Censo Escolar no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira em dezembro de 2020 e janeiro de 2021, é possível afirmar que até o ano de 2019 o Brasil contava com 2.556 escolas quilombolas. Elas organizaram um gráfico contendo o quantitativo de escolas quilombolas desde o ano de 2007 até o de 2019. O mesmo segue abaixo:

Figura 2 – Imagem retirada do livro “Educação quilombola: territorialidades, saberes e as lutas por direitos”



Fonte: Souza; Silva (2021)

É possível perceber no gráfico que de 2007 a 2009 o número de escolas quilombolas no país só aumentou, entre 2010 e 2015 houve uma certa oscilação, e de 2016 a 2019 esse quantitativo voltou a crescer no país.

Já no Estado do Pará, de acordo com Machado et al (2020), a partir de dados do Censo Escolar Preliminar de 2020 coletados e organizados em parceria pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ) e pelo Fórum Paraense de Educação do campo (FPEC), é possível afirmar que existem 286 escolas quilombolas localizadas em territórios quilombolas no estado, sendo que essas estão espalhadas em 40 municípios paraenses, conforme o quadro informativo abaixo. Portanto, o Pará possui 286 escolas quilombolas, isso se levarmos em consideração o parágrafo único do artigo 9º da Resolução n.º 08/2012, que define como escola quilombola a que está situada em espaço quilombola (BRASIL, 2012).

Quadro 3 – Quantitativo de escolas localizadas em territórios quilombolas por município

Nº	MUNICÍPIO	ESCOLA	Nº	MUNICÍPIO	ESCOLA
1	Oriximiná	20	21	Tomé-Açu	6
2	Óbidos	15	22	Bujaru	4
3	Alenquer	3	23	Concórdia do Pará	17



4	Monte Alegre	3	24	São Domingos do Capim	4
5	Prainha	1	25	Aurora do Pará	2
6	Santarém	9	26	Irituia	12
7	Gurupá	13	27	Capitão Poço	1
8	Portel	3	28	Garrafão do Norte	3
9	Bagre	3	29	Viseu	1
10	Oeiras do Pará	1	30	Bragança	1
11	Curralinho	1	31	Tracuateua	2
12	Cametá	18	32	Ourém	1
13	Mocajuba	12	33	Bonito	1
14	Baião	20	34	São Miguel do Guamá	3
15	Moju	25	35	Inhangapi	1
16	Abaetetuba	19	36	Santa Izabel do Pará	8
17	Ponta de Pedras	2	37	Ananindeua	1
18	Cachoeira do Arari	6	38	Colares	3
19	Salvaterra	14	39	Castanhal	2
20	Acará	24	40	Igarapé-Açu	1

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados fornecidos por Machado et al (2020)

De acordo com o quadro, os municípios que apresentam os maiores quantitativos de escolas localizadas em comunidades remanescentes de quilombos é Moju, Acará, Baião, Oriximiná, Abaetetuba, Cametá, Concórdia do Pará, Gurupá, Mocajuba e Irituia. Quantas dessas escolas são reconhecidas como escolas quilombolas pelos representantes e secretarias de educação de seus respectivos municípios? Quantas delas contam com uma proposta curricular específica para o desenvolvimento da modalidade de educação escolar quilombola?

Confesso que dos 40 municípios acima só tenho conhecimento sobre o reconhecimento das escolas enquanto quilombolas e também de uma proposta de currículo diferenciado por parte do município de Castanhal, que conforme a tabela acima possui duas escolas localizadas em território quilombola. Uma dessas escolas é a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Quilombola Fernando Nunes Rodrigues, *locus* dessa pesquisa e localizada na zona campesina do município de Castanhal.

A educação escolar quilombola na escola Fernando Nunes Rodrigues sempre foi um direito negado, pois, a escola começou a funcionar em 2006 no território e somente em 2020 a escola foi reconhecida como quilombola pelo município de Castanhal. Isso após muita luta por parte da comunidade, principalmente da comunidade escolar na pessoa do professor responsável da escola, hoje diretor da mesma.

Ter acesso a uma educação escolarizada nunca foi algo fácil para nós moradores e estudantes de São Pedro, pois, como já destaquei, nem tínhamos escola, e quando conquistamos

em 2006 nem era uma escola, era uma sala de aula de outra escola que também é localizada no campo, porém, não em território quilombola.

São Pedro foi reconhecida oficialmente enquanto comunidade remanescente de quilombos em abril de 2007, sendo que o autorreconhecimento dos moradores aconteceu anos antes. O reconhecimento da comunidade foi crucial para a conquista de um prédio escolar dentro do território, pois antes disso para ter acesso à educação escolar os estudantes da comunidade se locomoviam a pé até a comunidade Menino Jesus, mais conhecida como Pitimandeu<sup>5</sup>, essa também é um território quilombola que fica a cerca de três quilômetros de São Pedro e é pertencente ao município de Inhangapi, também localizada no nordeste do estado do Pará. A escola de Pitimandeu atendia desde o agora denominado primeiro até o quinto ano do ensino fundamental, concluído esse ciclo era necessário ir para a cidade de Inhangapi para dar continuidade aos estudos.

Por volta de 2002, após a realização do recenseamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) São Pedro que até então era tida como pertencente ao município de Inhangapi, foi desligada deste sob alegação de que a mesma era constituinte de Castanhal, sendo que há duas pontes que dividem os dois municípios, e São Pedro está localizado depois da ponte que já é parte de Castanhal. Essa foi a alegação de Inhangapi para os moradores de São Pedro como justificativa para o desligamento. O problema é que quando São Pedro se dirigia a Castanhal em busca de direitos como acesso a tratamentos de saúde e outros essenciais, a mesma alegava que a comunidade era integrante da cidade de Inhangapi (Professores escola Fernando Nunes, 2022).

A partir do exposto acima, é possível compreendermos a violência sofrida pelos quilombolas de São Pedro por parte dos dois municípios acima citados ao negarem-lhes direitos fundamentais, pois, como nos diz Almeida (2019, p. 22):

Ainda que hoje seja quase um lugar-comum a afirmação de que a antropologia surgida no início do século XX e a biologia – especialmente a partir do sequenciamento do genoma – tenham há muito demonstrado que não existem diferenças biológicas ou culturais que justifiquem um tratamento discriminatório entre seres humanos, o fato é que a noção de raça ainda é um fator político importante, utilizado para naturalizar desigualdades e legitimar a segregação e o genocídio de grupos sociologicamente considerados minoritários.

---

<sup>5</sup> Menino Jesus, mais conhecido como Pitimandeu é uma comunidade quilombola localizada no município de Inhangapi no nordeste do Pará. De acordo com relatos dos moradores mais velhos da comunidade, o quilombo foi formado a partir da doação das terras denominadas de Menino Jesus, que por sua vez era uma fazenda, por parte de uma senhora aquelas a quem mantinha na condição de escravos (Souza, 2022).

Embasada na citação acima, podemos afirmar que o processo de violência sofrido pelo povo de São Pedro é resultado do racismo que permeia a estrutura da sociedade (Almeida, 2019).

Já em 2003, como resultado da busca da comunidade, principalmente a partir de um grupo de lideranças que recorriam incansavelmente ao poder público municipal de Castanhal para que este cumprisse com suas responsabilidades e garantisse o que lhes era de direito. Assim, foi garantida a entrada de transporte escolar na comunidade para locomover 23 alunos que cursavam educação infantil e ensino fundamental de 1ª a 4ª série na época até as escolas do município, de maneira, que o ônibus saía da comunidade transportando as crianças às 5h 30 min da manhã, retornando com as mesmas somente às 13h da tarde. Parte desses alunos estudavam no centro urbano e outros em uma escola do campo em uma comunidade de assentamento próxima a São Pedro (PPPQ Escola Fernando Nunes, 2020; Professores Escola Fernando Nunes Rodrigues, 2022).

Vale enfatizar que as escolas que recebiam os alunos oriundos de São Pedro nunca, apresentaram qualquer interesse no pertencimento étnico dos estudantes, sendo que o ensino a esses oferecidos nunca teve nenhum vínculo ou mesmo aproximação com suas realidades e vivências. Isso me remete a Moura quando diz que:

A grande diferença que se deve destacar entre a transmissão do saber nas comunidades negras rurais e nas escolas é que, no primeiro caso, o processo, fruto da socialização, desenvolve-se de forma natural e informal e, no segundo, o saber não está referenciado na experiência do aluno (Moura, 2006, p. 71).

Portanto, um saber distante das epistemologias do quilombo e dos quilombolas, da cultura do território, da história, dos costumes e das práticas dos alunos.

No ano de 2006, diante de todo um movimento de luta por parte de São Pedro em busca de reconhecimento enquanto cidadãos castanhalenses, os moradores solicitaram a um jornal local do município de Castanhal a realização de uma reportagem na comunidade reafirmando a existência e práticas da mesma e de seus componentes (PPPQ Escola Fernando Nunes, 2020; Professores Escola Fernando Nunes, 2022).

E assim ocorreu, sendo que em 30 de março de 2006 a Revista Independente publicou a reportagem realizada. A mesma recebeu o título de ‘A colônia quilombola que Castanhal não conhecia’ (Reis, 2006). Através da reportagem, São Pedro foi oficialmente reconhecida como integrante do município de Castanhal.

A partir do exposto, compreendemos que São Pedro conquistou a partir de muita luta o direito de ser reconhecida como existente e como parte da sociedade castanhalense. O município negava a existência da comunidade, inclusive o título da reportagem evidencia que Castanhal dizia não ter conhecimento da mesma, mas a essa altura, alunos da comunidade já estudavam em escolas da cidade, inclusive eu, portanto, como ter o território como inexistente?

A luta de São Pedro por reconhecimento, o contato com a imprensa local para realização da reportagem foi uma forma dos moradores de São Pedro reafirmarem ao município, especialmente as autoridades do poder público municipal suas existências, e ainda de deixar esses cientes de que iriam reclamar e lutar por todos os seus direitos. Logo, são os vistos e tidos como invisíveis afirmando suas existências (Arroyo, 2014).

Com o reconhecimento garantido São Pedro entrou em um processo de luta pela conquista de uma escola dentro do território e começou a requerer de Castanhal esse direito, pois, os alunos, sobretudo as crianças saíam muito cedo e retornavam tarde para a comunidade, sendo que alguns estudantes passavam mal no transporte escolar, de maneira que chegavam a não completar o ano letivo por conta disso.

Assim sendo, depois de muita luta e persistência, sobretudo por parte daqueles que estavam à frente do movimento e sentavam com as autoridades apresentando as demandas e necessidades da comunidade, especialmente com relação à educação escolar, em 2006 passou a funcionar em São Pedro uma sala de aula ligada à escola Paulo Freire, escola essa também do campo, porém, com uma realidade de assentamento, logo, bem diferente da especificidade de uma comunidade quilombola. Sabemos que o ensino dos estudantes quilombolas precisa dar enfoque a história de luta e resistência do povo negro, assim como o de alunos assentados. E como são territórios, sujeitos, lutas e vivências diferentes não se pode achar que o mesmo ensino de um serve para o outro. A sala de aula denominada de São Pedro contava com um único docente que desenvolvia atividades de diretor, já que o diretor da escola a qual a sala de aula pertencia ia até à comunidade esporadicamente. O docente da escola desenvolvia muitas outras tarefas para além da docência, atuava também como secretário, zelador e merendeiro em algumas ocasiões, pois, algumas mulheres da comunidade se dispuseram a desenvolver o serviço de merendeira e servente voluntariamente, porém, nem todos os dias isso era possível, já que elas também tinham outras responsabilidades, enfim, o professor da escola era um multitarefeiro (Professores Escola Fernando Nunes Rodrigues, 2022).

Ainda sobre a luta pelo direito à educação dentro da própria comunidade, lembro de conversas que realizei em 2020 com alguns moradores que foram protagonistas do processo de luta em prol da implantação da educação formal na comunidade. Um deles me relatou ter

perdido plantio de roça por conta das inúmeras vezes que precisou se ausentar de suas atividades de trabalho para cercar autoridades como o secretário de educação do município na época e o próprio prefeito. Todos com os quais conversei relataram as dificuldades e as humilhações sofridas, porém, isso não os fizeram desistir, pois, ainda hoje seguem lutando.

Por conseguinte, sem a resistência e resiliência do movimento quilombola atuante em São Pedro o direito a uma educação escolarizada jamais teria sido garantido à comunidade. Sabemos que o movimento negro quilombola é o grande protagonista da luta e garantia de direitos do seu coletivo, pois, esse vem educando e reeducando não somente aqueles que dele fazem parte, mas toda a sociedade brasileira em relação ao coletivo quilombola, logo, o movimento negro quilombola é educador (Gomes, 2017).

A sala de aula que tinha a função de uma escola funcionava nos turnos da manhã e da tarde, sendo que no matutino era atendida a turma multisseriada de primeira e segunda e no vespertino a de terceira e quarta série, assim denominadas nesse período. Conforme Hage (2014, p. 1173):

Escolas multisseriadas são aquelas que reúnem estudantes de várias séries e níveis em uma mesma turma, com apenas um professor responsável pela condução do trabalho pedagógico, sendo, portanto, unidocentes e diferenciadas da grande maioria das escolas urbanas, onde os estudantes são enturmados por série e cada turma possui o seu próprio professor.

Essas escolas são geralmente a única alternativa que as comunidades têm para terem acesso à educação escolar dentro de seus territórios, pois, por conta do número de alunos por séries, as prefeituras e secretarias de educação alegam que não é possível o funcionamento de turmas homogêneas.

Nesse início de atividades escolares as aulas ocorriam no prédio da igreja evangélica da comunidade, porém, depois de um certo período não foi mais possível a permanência dos alunos no espaço devido esses riscarem as paredes. A partir de então, a sala de aula passou a funcionar na casa dos meus avós, que eram os patriarcas da comunidade. O desenvolvimento das atividades escolares nesse espaço não durou muito, pois, os moradores da comunidade e sócios da Associação dos Remanescentes de Quilombos São Pedro se reuniram e construíram um barracão o qual passou a ter a função de espaço escolar. Lá também eram realizadas as reuniões da associação. Era um espaço precário, sem nenhuma estrutura, sendo que quando chovia era necessário que os alunos com o professor procurassem outro espaço, já que lá molhava tudo (PPPQ, 2020; Professores Escola Fernando Nunes Rodrigues, 2022).

Com relação à precarização dos prédios, a ausência de estrutura e infraestrutura adequada das escolas localizadas nos quilombos, Pinto (2006, p. 282) destaca que “as escolas existentes nos povoados quilombolas, assim como o nível de formação do quadro de professores que as compõem, estão aquém das aspirações das populações locais”.

Mas, a conquista por um prédio escolar de fato jamais deixou de ser um anseio por parte da comunidade, apesar dos desafios e lutas constantes. Como resposta ao movimento de luta da comunidade, em 2007 o prédio escolar ficou pronto e finalmente os alunos passaram a estudar em um espaço com o mínimo de estrutura que uma instituição escolar exige. A escola foi inaugurada e entregue pela prefeitura a comunidade somente em 2008, porém, por conta da estrutura do barracão as aulas passaram a ocorrer na escola mesmo antes de a mesma ser inaugurada, sendo que foi realizada por parte da prefeitura de Castanhal uma reunião na comunidade para a escolha do nome da escola, assim sendo, o nome Fernando Nunes Rodrigues que corresponde a um dos pioneiros da comunidade foi o escolhido pelos moradores de São Pedro (PPPQ, 2020).

Em meados de 2018, já em mobilização e articulação com o objetivo de efetivarem o ensino da educação escolar quilombola a escola convocou representantes de instituições e lideranças da comunidade como da igreja evangélica, católica, de religiões de matriz africana, o presidente da associação quilombola, os moradores mais velhos, rezadeiras, benzedoras, puxadeiras, pais de alunos, dentre outros para tratarem da organização do Projeto Político Pedagógico Quilombola (PPPQ). Antes disso, o Projeto Político Pedagógico (PPP) vigente na escola era o pertencente à escola pólo, portanto, sem qualquer relação com a vivência dos alunos e do território, já que a escola sede apesar de também se localizar no campo possui uma realidade de assentamento e não de quilombo como, já frisei (Professores Escola Fernando Nunes, 2022).

Por isso, a escola queria e necessitava de um PPP com as suas características, que refletisse sua realidade e a do território, precisava conseqüentemente de um PPPQ, pois “o PPPQ deve ser propositivo, no sentido de intensificar as questões do conhecimento da história da comunidade e relacioná-la à cultura afro-brasileira e africana” (Aires; Leite, 2018, p. 135).

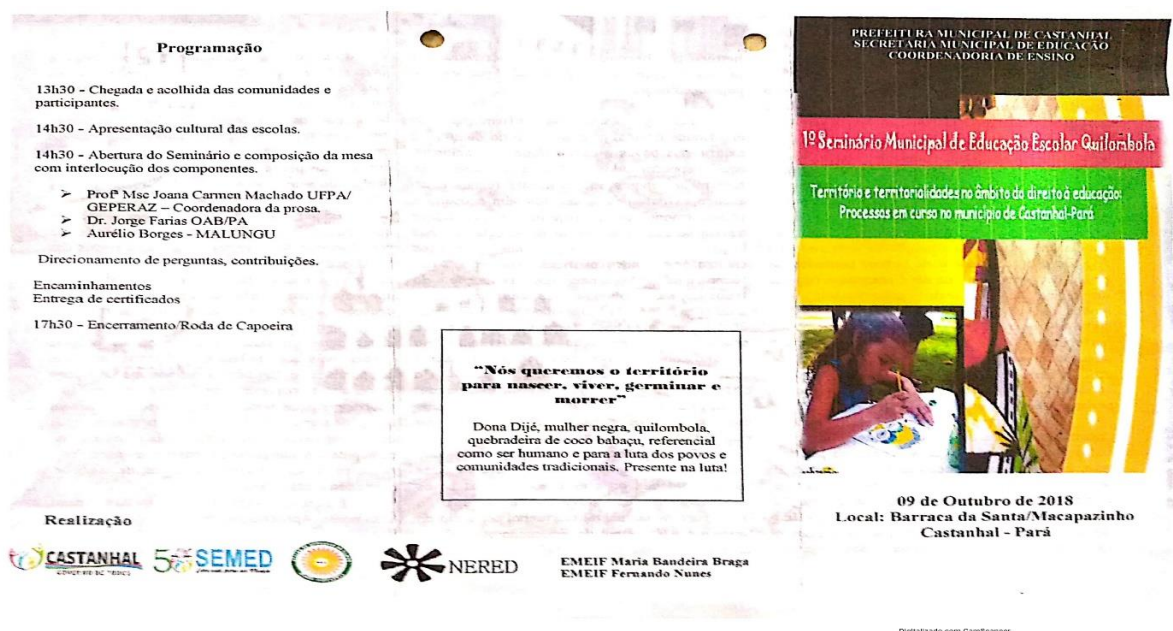
A escola apesar de estar situada dentro de um território quilombola não era reconhecida uma escola quilombola, fato que aconteceu somente em julho de 2020 através da lei municipal n.º 015/20, isso se deve ao protagonismo da comunidade que não deixa de lutar por seus direitos.

Após a conquista do reconhecimento enquanto uma escola quilombola a luta agora era pela conquista de um currículo construído a partir da realidade da nossa comunidade, de um

currículo que partisse dos nossos saberes e práticas, de um currículo que fosse construído não para nós, mas a partir de nós, do qual participássemos ativamente como construtores, que fosse nós que disséssemos quais conhecimentos deveriam ser inseridos e tidos como válidos no processo de ensino e aprendizagem dos nossos estudantes. Assim, junto com a secretaria de educação, professores da comunidade participaram diretamente da construção da proposta de currículo para a educação escolar quilombola em Castanhal, sugerindo objetos de conhecimento. Parafraseando Arroyo (2013), é o movimento quilombola gerando questionamentos e disputas no campo curricular.

Por conta da pressão do movimento quilombola, sobretudo de São Pedro, a secretaria de educação de Castanhal começou a se mobilizar, inclusive realizou dois seminários municipais de educação escolar quilombola. O primeiro foi realizado no dia 09 de outubro de 2018 no Quilombo de Macapazinho, sendo esse o outro território quilombola do município. Esse primeiro seminário teve como tema “Território e territorialidades no âmbito do direito à educação: processos em curso no município de Castanhal”. O segundo seminário ocorreu em São Pedro no dia 18 de outubro de 2019 e teve como tema “O currículo na formação de identidades”, conforme indicam as imagens abaixo.

Figura 3. I Seminário Municipal de Educação Escolar Quilombola



Fonte: Escola Fernando Nunes Rodrigues, 2022

Figura 4. II Seminário Municipal de Educação Escolar Quilombola

**PROGRAMAÇÃO**

13h30 Acolhida dos participantes.  
 14h00 Apresentação Cultural  
 14h15 Abertura oficial  
 14h30 Roda de Conversa: O Currículo na formação de identidades  
 Mediadores:  
 - Prof. Dr. Aiala Colares Couto - UEPA  
 - Profª Drª Débora Alfaia da Cunha - UFPA  
 - Profª Adhara Abdala Pereira  
 16h00 - Encaminhamentos  
 17h00 - Encerramento - Apresentação cultural

**Atividades paralelas:**  
 Recreativa e Esportiva com as crianças

**Realização:**

**CASTANHAL**  
 GOVERNO DO ESTADO

**SEMED**  
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

**NE JED\***  
 E. M .E.I. E.F. MARIA BANDEIRA BRAGA  
 E. M .E.I. E.F. FERNANDO NUNES

**Parceria:**

**SEMAS**  
 SECRETARIA MUNICIPAL DE SAÚDE

**LAAB**  
 LUGAR AFRO BRASILEIRO

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CASTANHAL**  
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
 COORDENADORIA DE ENSINO

**II SEMINÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR**  
**QUILOMBOLA:**  
 O currículo na formação de identidades

18 de outubro de 2019, às 14h.  
 Local: Sítio Sibemó/Quilombo São Pedro

Imagem central: Uma roda de conversação com crianças e adultos, cercada por ícones simbólicos como um coração, um olho, um cérebro, um coração, um cérebro, um coração, um cérebro, um coração, um cérebro.

Digitizado com CamScanner

Fonte: Escola Fernando Nunes Rodrigues, 2022

Como resultado das lutas e mobilizações, no dia 20 de janeiro de 2020 sob o decreto n.º 009/20 o município de Castanhall dispôs sobre o reconhecimento e regulamentação da educação escolar quilombola como modalidade de ensino na rede pública municipal das duas escolas reconhecidas como quilombolas no município, sendo uma delas a Fernando Nunes Rodrigues.

Com o reconhecimento e regulamentação da educação escolar quilombola o movimento quilombola de São Pedro questionou, como efetivar o currículo quilombola em uma escola que permanece nucleada a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Paulo Freire Paulo que fica localizada na agrovila Cupiúba, próximo de São Pedro pertencente ao município de Castanhall na região nordeste do Estado. Escola essa que apesar de também está localizada no campo, mas mais diretamente em um assentamento. E sabemos que o campo e os sujeitos que os compõem são diversos, sendo que a educação escolar desenvolvida em um assentamento não pode ser a mesma da de um quilombo.



Baseado nisso, o movimento quilombola de São Pedro fortaleceu a luta pelo desmembramento da escola, pois, essa já vinha sendo travada há tempos, de maneira que através da organização de um dossiê construído pela escola, mais diretamente pelos professores solicitou a desnucleação e autonomia da escola Fernando Nunes Rodrigues. Esse dossiê apresenta um histórico da realidade da educação escolarizada em São Pedro. O documento foi apresentado pelo movimento quilombola da comunidade às autoridades, especialmente ao prefeito e a secretária de educação do município de Castanhal, exigindo o direito da escola de ser autônoma. Direito que foi efetivado através da Portaria n.º 330/22-SEMED, de 28 de abril de 2022. A autonomia da escola com certeza fortalecerá a luta pela efetivação de uma educação escolar quilombola no território São Pedro.

Adentrei como docente na escola Fernando Nunes Rodrigues em 2019, participei de todo o processo de construção da proposta de currículo para o ensino da educação escolar quilombola. Atuei na escola durante quase três anos, estando afastada no momento por conta do curso de mestrado. Mas mesmo antes de me tornar docente da escola já participava das lutas e mobilizações, inclusive ainda criança, sem muita consciência da realidade que vivíamos. Com o passar dos anos e sobretudo com a formação em nível superior, me tornei ainda mais ciente da função que a escola tem para nós quilombolas, mas não qualquer escola e sim uma escola com a nossa cara, uma escola nossa, que esteja do nosso lado na luta pela libertação de nossas opressões.

Atuar na escola da minha comunidade como docente foi uma das experiências mais prazerosas e árduas que já vivenciei, pois, lembro dos meus alunos, especialmente as crianças não se reconhecerem quilombolas. E eu sabia que de alguma forma era minha responsabilidade ajudá-los com o processo de reconhecimento, porém, por diversas vezes me senti impotente, sem saber o que fazer, como contribuir. Eu precisava de conhecimentos que a formação inicial e a continuada não me trouxeram. E sei que esse conflito não era só meu, mas também de meus colegas atuantes na escola.

E no intuito de obter conhecimentos que me ajudassem a ajudar os meus alunos me aproximei da escrita, sobretudo de autores negros, de coletivos que realizam palestras, debates, estudos relacionados a educação para as relações étnicas raciais e quilombola. Ter me aqilombado a esses autores e coletivos foi uma das decisões mais acertadas que já tomei. Eles me ajudaram com a prática e também me inquietaram e me inquietam até hoje, inclusive é por conta dessas inquietações que estou no mestrado.

Uma das inquietações que me faço frequentemente é sobre a nossa ausência dos currículos, e não simplesmente do da educação básica, mas também da superior, pois, se o

currículo da educação superior contemplasse a população negra e quilombola, chegaríamos bem mais preparados para atuar nas escolas.

Estar no mestrado adquirindo conhecimento sobre currículo para a educação escolar quilombola é um ato de resistência e, de alguma forma, só estou aqui porque o território de São Pedro existe e é parte de mim e eu dele, então, não teria sentido estar na universidade se de alguma forma não fosse para contribuir com os meus. E como única integrante da comunidade na pós-graduação *stricto sensu* até o momento, trago comigo esse dever.

Por isso e também por saber que os professores da escola quilombola Fernando Nunes Rodrigues não possuem formação específica para desenvolverem o currículo da educação escolar quilombola, sendo que os mesmos precisam dessa formação, inclusive reforçaram isso durante o processo de sensibilização da pesquisa. Sendo que a mesma pode contribuir na produção de materiais didáticos que contemplem a realidade dos alunos, já que os livros didáticos enviados para a escola não englobam a realidade da comunidade e os nossos saberes enquanto quilombolas. E também para construírem práticas que despertem e fortaleçam a identidade dos alunos que propomos essa pesquisa de viés colaborativo cujo o problema é investigar que práticas curriculares foram implementadas por professores da escola quilombola Fernando Nunes Rodrigues a partir de suas participações nos ciclos de estudo e reflexão promovidos pela pesquisa colaborativa realizada? Visando responder à problemática principal, organizamos as seguintes questões de investigação: Que necessidades formativas foram apresentadas por professores da escola quilombola Fernando Nunes Rodrigues acerca do currículo para a modalidade de educação escolar quilombola? Através dos ciclos de estudo e reflexão que conhecimentos sobre currículo para a educação quilombola foram adquiridos e/ou produzidos pelos professores da escola quilombola Fernando Nunes Rodrigues?

O objetivo geral desta pesquisa é analisar as práticas curriculares que foram implementadas por professores da escola quilombola Fernando Nunes Rodrigues a partir de suas participações nos ciclos de estudo e reflexão promovidos pela pesquisa colaborativa realizada. Para alcançar o objetivo geral traçamos os seguintes caminhos específicos: identificar as necessidades formativas apresentadas por professores da escola quilombola Fernando Nunes Rodrigues acerca do currículo para a modalidade de educação escolar quilombola; e analisar através dos ciclos de estudo e reflexão que conhecimentos sobre currículo para a educação quilombola foram adquiridos e/ou produzidos pelos professores da escola quilombola Fernando Nunes Rodrigues.

#### 1.4 A estrutura do relatório de pesquisa

Para além dessa seção introdutória onde justifico a escolha do tema da pesquisa e descrevo o encontro com o objeto de estudo, as motivações que me levaram ao encontro dos mesmos, o problema que gerou a pesquisa e os objetivos da mesma, o trabalho está organizado em mais quatro seções.

Na seção intitulada **O movimento metodológico para a construção de uma pesquisa colaborativa sobre currículo para a educação escolar quilombola** apresento a abordagem e o tipo de pesquisa, os procedimentos para a coleta e análise dos dados, a caracterização do lócus da pesquisa, caracterizando assim a escola onde a pesquisa está sendo realizada e os sujeitos que participaram como colaboradores da pesquisa. Descrevo ainda as reuniões de sensibilização e as necessidades formativas apresentadas pelos professores da escola quilombola Fernando Nunes Rodrigues.

A seção **Reflexões teóricas sobre currículo para a educação escolar quilombola** apresenta as discussões das duas categorias teóricas que norteiam essa pesquisa, sendo que a primeira se detém em responder o que é educação quilombola? Enquanto a segunda traz reflexões para pensarmos o currículo da educação escolar quilombola.

Na seção **O movimento de (re)significação do Currículo de uma escola quilombola paraense**, apresento na primeira subseção, a unidade de contexto a partir da qual a pesquisa foi realizada, na segunda subseção intitulada o (re) significar das ideias e práticas sobre quilombo e educação fiz uma pequena discussão teórica sobre quilombo e educação. Apresento e analiso a concepção dos colaboradores da pesquisa sobre quilombo e educação quilombola. Na terceira subseção intitulada o (re) significar das ideias e práticas sobre quilombo e educação escolar, realizei uma sucinta discussão teórica sobre quilombo e educação escolar, onde apresento e analiso dados produzidos em campo acerca da educação quilombola e o currículo. Na subseção quatro, intitulada o (re) significar das ideias sobre o currículo da educação escolar quilombola, apresento as concepções e as práticas adotadas pelos professores colaboradores antes e após a formação promovida pela pesquisa colaborativa sobre currículo e cultura quilombola, currículo e ancestralidade, currículo, quilombo e religiosidade e currículo e identidade quilombola.

Na última seção, intitulada de **conclusão**, realizo as considerações acerca da pesquisa realizada, de maneira que retomo as questões de investigação e apresento as possíveis respostas.

## **2 - O MOVIMENTO METODOLÓGICO PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA PESQUISA COLABORATIVA SOBRE CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA**

Nesta seção é apresentado o movimento metodológico da pesquisa, onde consta a abordagem e o tipo de pesquisa utilizado, os procedimentos usados na produção e na análise dos dados, a caracterização do lócus e dos sujeitos da pesquisa, e, a descrição das reuniões de sensibilização e das necessidades formativas apresentadas pelos professores da escola quilombola colaboradora da pesquisa.

### **2.1 Abordagem, tipo de pesquisa e técnicas de produção e análise de dados**

O ato de pesquisar não surge do acaso, mas é resultado de nossas indagações sobre a realidade da sociedade, sobretudo da qual nós enquanto pesquisadores vivemos. Através de estudos científicos buscamos respostas, meios para sanar as necessidades e resolver os problemas sociais que nos afetam. O autor Triviños (1987, p. 121) ressalta que “O pesquisador não fica fora da realidade que estuda, à margem dela, dos fenômenos aos quais procura captar seus significados e compreender” (1987, p. 121).

Assim, os temas de pesquisas adotados pelos pesquisadores estão relacionados às suas vivências, as suas inquietações por fenômenos sociais, pela superação das desigualdades, enfim, por uma sociedade mais justa e igualitária.

E o objeto de estudo **Práticas curriculares implementadas por professores da escola quilombola Fernando Nunes Rodrigues a partir de suas participações em ciclos de estudo e reflexão** parte exatamente da nossa preocupação, especialmente da pesquisadora que descende de quilombos com currículos escolares, especialmente de escolas quilombolas que não refletem as identidades dos alunos e não abarcam suas vivências, seus saberes e práticas a partir do ensino da educação escolar quilombola.

Partindo disso, não há como fazer uso de outra abordagem que não seja a qualitativa, pois, estamos investigando os conhecimentos, as concepções, as inquietações, preocupações e aspirações de professores quilombolas e não quilombolas sobre o currículo para a educação escolar quilombola, sendo que esses só são possíveis de se obter por meio da verbalização e colocações dos sujeitos colaboradores da pesquisa. É preciso permitir que eles se expressem, falem de suas compreensões e de como percebem e interpretam esse currículo. Minayo (2007, p. 21) enfatiza que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.

A partir da abordagem qualitativa é possível capturar o não visível, porém, existente. Ela adentra o particular das pessoas na perspectiva de encontrar respostas para as questões que não são possíveis de mensurar. De acordo com Triviños (1987, p. 129), “os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto”. Sendo assim, os pesquisadores qualitativos no momento da construção de uma proposta curricular para o ensino da educação escolar quilombola, não se preocupam em simplesmente descrever como o processo ocorreu, em que tempo, quantas pessoas estiveram envolvidas, e quantos objetos do conhecimento foram inseridos no currículo, mas indagam acerca do porquê o processo ocorreu da forma que ocorreu e não de outra, naquele determinado tempo, porque foram aquelas pessoas convocadas a participarem do processo e não outras, que interesses estão por trás do mesmo, e por que foram eleitos determinados saberes para compor o currículo enquanto outros foram descartados.

Pesquisar qualitativamente é buscar obter respostas a respeito de algo que só pode ser conhecido, desvelado a partir da relação, do diálogo, do contato direto com o outro. É preciso permitir que o outro fale sobre si, e se expresse (Minayo, 2007). Mas para ter acesso ao que as pessoas pensam acerca de determinado assunto é necessário levar às mesmas a quererem partilhar suas experiências e convicções. Portanto, desenvolver pesquisas qualitativas, sobretudo empíricas, exige que o pesquisador se aproxime do(s) sujeito(s), da comunidade, do espaço que pretende investigar. Por isso, é preciso se envolver com os sujeitos buscando assim compreensão sobre os mesmos e suas realidades.

Permitir a compreensão de determinado conhecimento por parte de um sujeito, de um grupo investigado através de suas expressões, argumentos, linguagem verbal e não verbal, dependendo do uso da técnica de coleta de dados a respeito de determinado tema que os envolve é a principal vantagem da abordagem qualitativa (Minayo, 2007).

O fato de poder compreender o que está por trás dos fenômenos sociais, o que os influenciam, como essas interferências acontecem e o que elas causam no ser humano, na sociedade, é a principal vantagem de se investigar qualitativamente.

De acordo com Minayo (2007, p.26) “o processo de trabalho científico em pesquisas qualitativas se divide em três etapas: (1) fase exploratória; (2) trabalho de campo; (3) análise e

tratamento do material empírico e documental”. Desse modo, seguimos aqui as etapas pertinentes à pesquisa realizada.

Assim como a autora citada acima, iniciamos a pesquisa com a realização da **fase exploratória**, que é o momento de construção do planejamento da pesquisa e de estabelecer os instrumentos requeridos para inserção em campo. É o momento de tomada de decisões como: a definição e delimitação do objeto a ser investigado, de fazer escolhas metodológicas, de realizar o desenvolvimento teórico e metodológico do projeto de investigação, geração de hipóteses, descrição dos materiais utilizados no desenvolvimento do estudo, e a sondagem para realizar a seleção do local onde a pesquisa será realizada (Minayo, 2007).

Dessa forma, iniciamos com a realização do levantamento bibliográfico acerca do tema currículo para a educação escolar quilombola, definimos o tipo de pesquisa a ser realizada, definimos também as técnicas de produção e de análise dos dados. O projeto de pesquisa foi reorganizado, a partir da primeira sessão de orientação ocorrida no mês de março, pois, devido à pandemia do covid-19 que se alastrou pelo mundo e interferiu na rotina e vivência de todos os seres humanos iniciaram às aulas do mestrado em agosto de 2021 de forma virtual, sendo que por essa e outras questões meu orientador iniciou de fato a orientação do texto no mês de março de 2022. Digo de fato por conta de o mesmo ter ministrado no primeiro semestre iniciado em agosto de 2021 oficinas, cursos sobre a elaboração de projetos de pesquisa e ainda disciplina sobre metodologia científica que contribuíram decisivamente para o meu repensar sobre o projeto de pesquisa e conseqüentemente com o meu conhecimento sobre questões metodológicas.

Na fase exploratória também foi realizada a revisão de literatura sobre o tema e objeto de estudo da pesquisa a partir de livros e artigos. A fase exploratória da pesquisa se encerrou com a realização do contato inicial com a escola para a sensibilização da mesma acerca da realização da pesquisa colaborativa. Os sete passos desenvolvidos durante essa fase exploratória são descritos a seguir:

**1- Levantamento bibliográfico:** O levantamento foi realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes com o intuito de comprovar o ineditismo do objeto de estudo da pesquisa e verificar o que as pesquisas realizadas sobre o tema currículo para a educação escolar quilombola apontam, sendo que capturei textos que de alguma forma pudessem contribuir com essa pesquisa, pois, a partir desse levantamento foi possível identificar os autores (as), a abordagem, o tipo de pesquisa e os resultados concluídos, portanto, através do mesmo foi possível obter um panorama da realidade da educação escolar quilombola a nível nacional e também estadual. Essa etapa foi descrita detalhadamente na introdução deste relatório.

**2- Definição do tipo de pesquisa:** Dialogando com meu orientador sobre a realidade que me trouxe ao mestrado, sendo essa a organização do currículo para a modalidade de educação escolar quilombola em Castanhal, mais especificamente no quilombo São Pedro, localizado nesse mesmo município, decidimos pela realização de uma pesquisa do tipo colaborativa. Isso por conta de saber que a educação escolar quilombola foi decretada como modalidade de ensino em Castanhal em janeiro de 2020, ou seja, recentemente, e que os professores das duas escolas reconhecidas como quilombolas no município não possuem e nem receberam por parte da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) formação continuada para o desenvolvimento do currículo da mesma, especialmente os da Escola Quilombola Fernando Nunes Rodrigues, aliás, essa é uma realidade de docentes de escola e de alunos quilombolas em todo o Brasil. Visto que conforme Silva; Rodrigues (2014, p. 31), “enquanto nas secretarias de educação o tema educação escolar quilombola ainda não foi compreendido pelos(as) gestores(as), na formação dos novos profissionais da educação esse tema é silenciado”.

Nesse ensejo, a pesquisa colaborativa está voltada para o aperfeiçoamento dos professores e conseqüentemente de suas práticas, deste modo, a escolha pela pesquisa se justifica pelo fato de querermos contribuir com a formação e conhecimento dos educadores da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Quilombola Fernando Nunes Rodrigues acerca do currículo para a modalidade de educação escolar quilombola, pois:

A pesquisa colaborativa é prática que se volta para a resolução dos problemas sociais, especialmente aqueles vivenciados na escola, contribuindo com a disseminação de atitudes que motivam a co-produção de conhecimentos voltados para a mudança da cultura escolar e para o desenvolvimento profissional dos docentes (Ibiapina, 2008, p. 23).

Assim sendo, através da pesquisa colaborativa visamos contribuir com a inserção de práticas enfocadas na realidade dos estudantes quilombolas e de seus territórios que é o preconiza o currículo da educação escolar quilombola.

Nesse tipo de pesquisa os docentes participam não simplesmente na condição de informantes, mas de colaboradores, pois, não é um ato de pesquisar sobre eles, mas com eles, é fazer com que eles também investiguem, tornando-se pesquisadores de suas práticas (Ibiapina, 2016).

O professor deixa de ser aquele que informa o pesquisador acerca de sua prática e dos problemas que enfrenta no desenvolvimento da mesma e passa a ser ele próprio um questionador, um crítico de sua atividade docente, buscando assim conhecimentos e meios para a construção de práticas transformadoras, críticas e detentoras de poder para mudar a realidade

das escolas, dos sujeitos, dos espaços e contextos sociais nos quais suas práticas se desenvolvem.

É um tipo de pesquisa que permite que o professor indague sua prática, a maneira com que desenvolve a docência, permite que ele exponha seus conhecimentos, que reflita sobre sua atuação e tome decisões a respeito da mesma, pois, conforme Ibiapina (2008, p. 20) a pesquisa colaborativa proporciona condições para que os docentes reflitam sobre a sua atividade e cria situações que propiciam o questionamento de aspectos da prática profissional que preocupam os professores.

É uma pesquisa que busca agregar os anseios de pesquisadores e professores, no intuito de contribuir com o surgimento de práticas contra hegemônicas nos espaços escolares e na sociedade. É um tipo de pesquisa que visa mudança, que não se contenta em simplesmente evidenciar os problemas, mas busca alternativa para superá-los, mudar a realidade.

Dentre as vantagens de se realizar pesquisas do tipo colaborativas destaco a relação que ela estabelece entre o pesquisador e o professor colaborador, pois, ela supera a hierarquia que foi estabelecida entre ambos e que os métodos tradicionais de pesquisas reforçam, já que ao contrário das pesquisas do tipo intervenção, como é o caso da colaborativa, não enxergam os sujeitos como produtores de conhecimento e capazes de teorizar (Ibiapina, 2008).

A partir de Ibiapina (2008), é possível compreender que a pesquisa colaborativa apresenta quatro etapas, sendo que a primeira é a de sensibilização dos colaboradores, onde o pesquisador convence os educadores a colaborarem com a pesquisa, levando-os a compreenderem porque suas participações são importantes, fala sobre o que considera colaboração, instigando assim o que pensam os participantes acerca do ato colaborativo entre pesquisa e educação. É também nessa fase que se discute o papel e a responsabilidade do pesquisador e dos colaboradores. E ainda o espaço e o tempo em que a investigação ocorrerá. Nas palavras de Ibiapina (2008, p. 38), no processo de sensibilização;

O pesquisador deve apresentar uma síntese a respeito do que ele está considerando que seja um processo colaborativo, ouvindo o que pensam e sabem os participantes a respeito da atitude de colaborar na pesquisa e na educação. Nesse momento, negocia-se com os pares as atribuições do mediador (pesquisador) e dos colaboradores (professores).

A segunda etapa da pesquisa colaborativa é a etapa na qual o pesquisador realiza o diagnóstico das necessidades formativas dos professores colaboradores e também faz o levantamento dos conhecimentos prévios dos mesmos em relação às necessidades que por eles foram apresentadas como necessidades formativas. Segundo Ibiapina (2008, p. 41):



Deve-se fazer o diagnóstico das necessidades de formação, bem como dos conhecimentos prévios relacionados a essas necessidades. Esses procedimentos são necessários para que os participantes exponham os temas de interesse formativo e as sugestões para o preenchimento das lacunas deixadas no decorrer do processo de pesquisa e formação proposto pela pesquisa colaborativa.

O diagnóstico é essencial, pois, é a partir e baseado nele que a proposta de formação será sistematizada.

A terceira etapa é a da planificação, nessa etapa a partir das informações coletadas na etapa anterior o pesquisador deve elaborar um plano de ação que atenda os anseios e necessidades dos professores colaboradores (Ibiapina, 2008).

A última etapa da pesquisa é a da realização dos ciclos de estudo e reflexão, onde os colaboradores se reúnem para estudarem, discutirem, debaterem e refletirem acerca de suas práticas. Pois, “as sessões sistemáticas de estudo estimulam os professores a refletir com base em construções teóricas, sem perder de vista a prática pedagógica, tanto no que se refere a sua sala de aula, quanto aos diversos contextos educacionais e sociais” (Ibiapina, 2008, p. 47).

Partindo disso, iniciei a etapa de sensibilização, onde o investigador deve expor sucintamente o que está designando como desenvolvimento colaborativo, permitindo que os colaboradores também exponham suas percepções e concepções sobre o ato de colaborar na investigação acadêmica e na educação. É a etapa onde se define através do diálogo as atividades de incumbência do investigador e dos colaboradores da pesquisa. Também é nessa etapa que se deve negociar com os colaboradores o local da realização das sessões de estudo e do grupo focal, informar acerca da necessidade de realização de leituras de textos e sessões de estudos e reflexão, a duração dos encontros, a duração do processo de pesquisa, o meio por intermédio do qual os dados serão registrados, a questão de manter ou não os colaboradores anônimos, enfim, é o momento de organizar com os colaboradores aquilo que é necessário e essencial para que a pesquisa se realize (Ibiapina, 2008).

Assim, dei início no dia 27 de julho ao processo de sensibilização dos professores que se encaixavam nos critérios estabelecidos pela pesquisa. Esse primeiro contato com os professores ocorreu na escola Fernando Nunes Rodrigues no turno da manhã, isso foi possível devido à gestão e a coordenação da escola terem viabilizado o contato com os professores e organizado uma agenda favorável a todos, de maneira que não houvesse prejuízos com relação às atividades escolares por eles desenvolvidas. Nessa reunião se fizeram presentes sete professores, ressaltando que no primeiro contato que fiz com a escola para falar sobre as intenções da realização da pesquisa na escola, recordo-me de que tanto a gestão quanto a coordenação ressaltaram a importância da participação dos professores que não pertencem à

comunidade na pesquisa, portanto, pediram que esses fossem incluídos, já que por conta do conhecimento que possuo da realidade da comunidade pensei na participação dos professores quilombolas e somente de dois professores não quilombolas. Isso devido esses dois professores estarem sempre presente nas rodas de estudos, nos eventos da escola e também da comunidade. Eles buscam uma intimidade com os alunos e moradores, se interessam pelos saberes da comunidade e sentem-se parte dela, sendo que isso não é perceptível nos demais. Entendo que esses professores trabalham em muitas escolas no intuito de preencherem a carga horária exigida, realidade que interfere nas suas agendas, já que precisam se deslocar de uma escola para outra, inclusive em um mesmo dia, porém, apesar disso sabemos o quanto é importante que os professores tenham conhecimento da realidade dos alunos. E para isso é necessário mergulhar, se permitir conhecer o aluno e o seu contexto.

Mas, voltando à questão do pedido da gestão e da coordenação que de imediato aceitei, pois, assim como eles, também percebo a necessidade que os professores que não pertencem à comunidade apresentam com relação à formação da educação escolar quilombola, sobretudo aqueles que são meros passantes na escola. O fato é que após tentativas, no último encontro de sensibilização a gestão e a coordenação comunicaram-me que os professores que não pertencem à comunidade, principalmente os que ministram aulas nas turmas de educação de Jovens e Adultos (EJA) não teriam como participar da pesquisa, já que só vão para a escola em sua maioria no turno da noite e no dia em que ministram suas disciplinas, o que ocorre uma vez por semana, pois, segundo a gestão e coordenação da escola, para além de ministrarem aulas esses professores participam raramente de outras atividades da escola ou que essa promove.

Antes de retomar os encontros grupais de sensibilização, gostaria de frisar que realizei contato com alguns docentes, diga se de passagem mais de uma vez, isso via whatsapp no intuito de lhes sensibilizar a participar da pesquisa. Outros procurei pessoalmente em suas casas, na escola, pois, alguns era só lá que eu poderia encontrar, inclusive criamos um grupo no WhatsApp com aqueles que se sentiram sensibilizados e aceitaram participar da pesquisa. Dos dezesseis professores da escola, oito participaram do processo de sensibilização presencial ocorrido no prédio da escola, mas um dos professores acabou desistindo alegando trabalhar em outra escola para além da Fernando Nunes Rodrigues e também por conta da correria diária que estava enfrentando, o que não lhe despendia tempo para participar da pesquisa, assim, sete professores aceitaram colaborar com o estudo investigativo.

Mas, vamos agora às reuniões de sensibilização, foram realizadas duas reuniões de sensibilização com os professores, uma no mês de julho conforme pontuado acima e outra no dia 29 de setembro de 2022. Na primeira reunião realizei uma síntese do processo colaborativo

adotado na pesquisa, indaguei os professores acerca de suas concepções sobre colaboração, expliquei a eles o meu papel enquanto mediadora, inclusive os informei que conforme Ibiapina (2008, p.), “o pesquisador tem o papel de mediador, ficando responsável por organizar e intercambiar idéias, fortalecendo o apoio mútuo entre os pares e encorajando os professores a participar do processo dialógico”. Também expliquei a eles as suas funções enquanto colaboradores, que era de compartilharem comigo e com os demais colegas suas práticas, seus conhecimentos, suas escolhas, suas percepções, enfim, era fazer o processo colaborativo acontecer. Portanto, o processo de dialogar, questionar, partilhar com os seus e comigo enquanto pesquisadora, pois “os partícipes compartilham significados e sentidos, questionam ideias, concordam ou discordam das opiniões de seus companheiros, apresentando suas razões e opções e aceitando responsabilidades durante todo o percurso do trabalho colaborativo” (Ibiapina, 2008, p. 39).

No segundo encontro de sensibilização, discutimos sobre o espaço no qual as sessões de estudo e reflexão iriam ocorrer e o tempo de duração da pesquisa, sendo que os informei que isso iria depender, sobretudo, da próxima etapa da pesquisa. expliquei como ocorreriam as sessões de estudo e o processo de reflexão, lhes informei sobre a leitura de textos que seriam necessárias para embasar as discussões e os questioneei se tinham alguma exigência quanto a seleção dos mesmos, de maneira, que solicitaram que fosse de fácil acesso e leituras nas quais pudessem de alguma forma se enxergar. Também os expliquei acerca de algumas regras que deveriam ser respeitadas durante a realização das sessões de estudo e reflexão que seriam desenvolvidas através do grupo focal, como por exemplo, falar um de cada vez, o direito de todos terem voz e ainda de serem ouvidos, pois:

Para colaborar na pesquisa, é necessário que os partícipes tenham voz para descrever e interpretar práticas e teorias, manifestando compreensões, concordâncias e discordâncias em relação aos discursos dos seus pares e das teorias veiculadas na esfera educacional. Nos trabalhos colaborativos, os partícipes colocam-se como aprendizes, apreendendo com as experiências, os conhecimentos, as reflexões, objetivos e organização cognitiva do outro (Ibiapina, 2008, p. 34).

Após de termos pensado em espaços como o centro comunitário da comunidade, embaixo de árvores, decidimos que as sessões de estudo e reflexão seriam realizadas no prédio da escola e que duraria cada sessão em torno de duas a quatro horas, tempo que poderia ser ultrapassado dependendo da necessidade. Vale ressaltar, que nessa segunda reunião de sensibilização retomamos pontos que foram discutidos no primeiro devido um dos professores ter estado ausente. Finalizamos a sensibilização com a explicação dos procedimentos éticos

adotados, sendo que entreguei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE 1) para os professores colaboradores e juntos realizamos a leitura do mesmo. Chegamos ao consenso de que manteríamos a identidade dos colaboradores preservados, expliquei que eles poderiam desistir da pesquisa a qualquer momento, caso não se sentissem seguros e confortáveis em continuar participando, inclusive os informei que a pesquisa estava em processo de submissão no Comitê de Ética da Universidade Federal do Pará, sendo que através do parecer de número: 5.822.897 obtive a aprovação da mesma.

Dialogamos sobre o meio de registro dos dados produzidos nas sessões de estudo e reflexão, sendo que os professores colaboradores optaram pela gravação, de modo, que argumentaram se sentir mais confortáveis com a mesma.

Após a leitura, explicação TCLE e sanção das dúvidas dos professores, pois um dos mesmos afirmou o desejo de compor o grupo, porém informou que possivelmente não participaria de todos os encontros da pesquisa devido atuar em várias escolas além da Fernando Nunes Rodrigues, expliquei que não era a sua ausência em algum momento que me levaria a desistir de tê-lo como colaborador. No final, no intuito de preservar a identidade dos colaboradores e cumprir as normas do Comitê de Ética, solicitei que os professores escolhessem pseudônimos pelos quais pudessem ser identificados no decorrer das sessões de estudo e de reflexão e ainda no relatório de dissertação. Informei que a escolha por determinado pseudônimo necessitaria de uma justificativa, já que nenhuma escolha é aleatória, portanto, é importante que os participantes deixem explícito “os aspectos que indicam identificação com o nome escolhido” (Ibiapina, 2008, p.40). Assim, os professores colaboradores escolheram e justificaram a escolha dos codinomes por eles adotados. Feito isso, os sete assinaram o TCLE firmando o compromisso de colaborarem com a pesquisa.

A segunda etapa da pesquisa colaborativa é a da realização do diagnóstico de conhecimentos, temas que os professores consideram como importantes para o desenvolvimento de suas práticas, mas que desconhecem devido às lacunas do processo de formação inicial e continuada. E ainda, as noções, concepções dos professores a respeito desses conhecimentos que percebem como essenciais, porém que não os dominam por ausência de formação (Ibiapina, 2008).

Na presente pesquisa, o levantamento das necessidades formativas dos professores colaboradores em relação a temática currículo para a educação escolar quilombola e de seus conhecimentos anteriores a respeito das mesmas ocorreram em dois momentos. A primeira reunião organizada aconteceu em 29 de setembro e a segunda em 13 de outubro de 2022. Na

intenção de estimular, provocar os professores colaboradores foram utilizados vídeos e imagens com ênfase na temática da pesquisa.

A terceira etapa é a da planificação, onde a partir do que foi apresentado pelos professores colaboradores como carência de formação se organiza um planejamento que atenda suas necessidades e anseios de desenvolvimento profissional, levando em consideração os conhecimentos que já possuíam sobre o que pontuaram como carência de formação (Ibiapina, 2008).

Como recomendado pela autora acima, a partir do que os professores colaboradores apontaram como questões, tópicos relacionados às necessidades de suas formações enquanto docentes responsáveis pelo ensino da educação escolar quilombola organizei um planejamento contendo as temáticas a qual segundo minha interpretação dos dados foram apresentadas pelo grupo de professores e os conhecimentos anteriores que demonstraram a partir de suas verbalizações sobre aquilo que definiram como ausências de seus processos formativos. Com o planejamento pronto, apresentei aos professores e perguntei se era exatamente aquilo que tinham expressado, caso contrário, eu reorganizaria a partir do que colocassem, porém, os professores aprovaram o planejamento. Apresento o mesmo mais à frente.

Partindo para a última etapa da pesquisa colaborativa que é a de realização das sessões de estudo e reflexão. Com relação às sessões de estudo, Ibiapina (2008, p. 47) afirma o seguinte: “As sessões sistemáticas de estudo estimulam os professores a refletir com base em construções teóricas, sem perder de vista a prática pedagógica, tanto no que se refere a sua sala de aula, quanto aos diversos contextos educacionais e sociais”. Assim, é nessa etapa que os professores debatem a partir da teoria os temas que expuseram como aqueles que não dominam, mas que precisam dominar, ou melhor dizendo, problematizar, sobretudo em sala de aula. Portanto, as sessões de estudo é o momento em que os professores se debruçam na teoria para a partir dela partirem para a etapa de reflexão que, segundo Ibiapina (2008), não está dissociada da etapa anterior, mas se complementam.

Já nas sessões reflexivas a ideia é que a partir da teoria, ou seja, das sessões de estudo os professores em grupo questionem suas práticas, indaguem suas atuações, suas posturas, escolhas e as problematizem nas sessões de reflexão (Ibiapina, 2008).

No caso dessa pesquisa essa etapa foi subdividida em duas, sendo que essa decisão foi tomada por conta do prazo para o término do mestrado. E como para realizar a etapa de sessão de reflexão é necessário que os professores já tenham atuado na prática, portanto, precisavam já ter colado em prática o que abordamos nas sessões de estudo. Assim sendo, realizamos primeiro as sessões de estudo, sendo que a partir do levantamento das necessidades formativas

dos professores colaboradores e a partir dos conhecimentos prévios dos mesmos a respeito dessas necessidades foram organizadas sete sessões de estudo, de maneira, que de acordo com Ibiapina (2008, p. 47):

O ponto de partida para o estudo são os conhecimentos prévios, pois, como já me referi anteriormente, não se pode colaborar sem recorrer, efetivamente, à base material em que a intervenção pode inferir, no caso, os conhecimentos já construídos pelos professores, já que é apropriado que, no decorrer do processo reflexivo, os conhecimentos prévios representem o reconhecimento de uma estrutura de generalização construída sobre os significados a ser trabalhado nas sessões de estudo.

As sessões de estudo foram mediadas por mim enquanto responsável pela pesquisa e também pelos professores Assunção José Pureza Amaral e Alef Monteiro de Souza, mais adiante falarei mais deles. As sessões de estudo foram desenvolvidas a partir de textos, vídeos, imagens e poemas no período de novembro de 2022 a março de 2023. Com relação a horário, houve encontros no turno da manhã, outros no turno da tarde e também uma que foi realizada manhã e tarde, ressaltando que nesse dia foram realizadas duas sessões. As sessões de estudo duraram em torno de duas a quatro horas cada e foram registradas por meio de gravador externo e do gravador de celular.

Após o encerramento das sessões de estudo foram planejadas e realizadas duas sessões de reflexão. Essas sessões foram desenvolvidas a partir de dinâmicas com o grupo de professores colaboradores, onde busquei saber o que eles compreendiam a respeito das temáticas que expuseram como necessidades após a formação promovida pela pesquisa colaborativa. E ainda que práticas eram utilizadas antes e que práticas curriculares foram adotadas após o processo formativo. Essas foram informações fornecidas, sobretudo via relato oral, mas também por escrito através de planejamento de aulas. As sessões de reflexão foram realizadas no prédio da escola Fernando Nunes Rodrigues nos dias 17 e 31 de maio de 2023 ambas no turno da tarde. Cada sessão de reflexão levou de duas a quatro horas de duração. As mesmas foram gravadas através do celular e de um gravador externo. Após o final de cada sessão realizávamos um lanche coletivo, sendo esse um compromisso que firmei com os colaboradores

**Definição da técnica de produção dos dados:** Como nossa intenção é contribuir com o conhecimento de professores sobre o currículo da educação escolar quilombola, isso através da realização de sessões de estudo e reflexão nas quais os próprios professores com a intervenção do mediador possam trocar experiências sobre suas práticas curriculares e pedagógicas, sobre suas inquietações, seus conhecimentos. Sendo a pesquisa colaborativa um tipo de pesquisa que se propõe a produzir conhecimentos coletivamente, em parceria com o

pesquisador acadêmico e o professor pesquisador de sua prática, de sua atuação docente, e ainda geradora de colaboração entre os próprios professores pesquisadores, no caso dessa pesquisa os da educação básica.

Nessa conjuntura, a técnica de produção dos dados que melhor se aplica na busca por respostas às questões de investigação apresentadas na seção introdutória é a do grupo focal, portanto, os dados produzidos nas sessões de estudo e reflexão se constituíram a partir do grupo focal. “Grupo focal é uma técnica de levantamento de dados que se produz pela dinâmica interacional de um grupo de pessoas, com um facilitador [...]” (Gatti, 2005, p. 12).

Barbour (2009) frisa que no grupo focal o foco é a interação entre os participantes e, não somente entre participantes e moderador, pois, o objetivo é fazer com que através do grupo focal os integrantes dialoguem, troquem, discutam uns com os outros. E foi o que ocorreu, pois como os integrantes do grupo já se conheciam, de alguma forma isso facilitou a comunicação, entretanto, percebi que alguns professores falavam mais enquanto outros falavam menos e em alguns momentos professores com mais tempo de serviço na escola e com um certo poder de liderança pareciam gerar uma certa timidez nos demais. Ao perceber isso, busquei fazer com que os que falavam menos tivessem mais vez e ficassem mais à vontade, buscando assim uma verdadeira interação entre o grupo.

Logo, por meio do grupo focal é possível produzir dados, obter respostas acerca de determinado fenômeno social, como o currículo para a educação escolar quilombola, isso a partir de um grupo de sujeitos, como, por exemplo, um grupo de professores, que inclusive é a realidade aqui, sendo que, já que sabemos que esse currículo em particular faz parte da sociedade, da vida das pessoas, principalmente dos remanescentes de quilombos, portanto, passível de ser problematizado, debatido. E segundo Gatti (2005, p. 11):

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado.

Assim, o grupo focal apresenta-se como a técnica mais adequada para a obtenção de dados a respeito das percepções, compreensões, práticas e necessidades de um grupo professores que trabalha em uma escola quilombola. Sendo que através dessa técnica os professores colaboradores podem expor suas necessidades sobre que conhecimentos eles acreditam ser essenciais no desenvolvimento do ensino da educação escolar quilombola, porém,

que eles não desenvolvem devido não os dominarem, já que esses não fizeram parte de sua formação inicial e continuada. Podem também compartilhar com o grupo, suas percepções, a maneira particular com que compreendem o que venha a ser um currículo quilombola, as perspectivas, conhecimentos, experiências e as práticas curriculares que têm desenvolvido acerca desse currículo.

O grupo focal deste estudo contou com a colaboração de seis professores de uma escola quilombola, sendo que quatro deles são quilombolas e os outros dois, não. Inicialmente seriam sete professores colaboradores, porém, um não participou praticamente de nenhuma sessão de estudo e uma das que participou optou basicamente por manter-se calado, assim, optamos por não o incluir como parte do grupo, já que não teve uma participação ativa e assídua no processo da pesquisa, sendo que justificou sua ausência em alguns encontros alegando questões de saúde e em outros não apresentou qualquer argumento. Para além dos seis colaboradores a pesquisa contou com a minha participação enquanto mediadora do processo, sendo que um mediador de um grupo focal de acordo com Gatti (2005, p. 29), “deve explicitar seu papel, que é o de introduzir o assunto, propor algumas questões, ouvir, procurando garantir, de um lado, que os participantes não se afastem muito do tema e, de outro, que todos tenham a oportunidade de se expressar, de participar”.

Com relação à quantidade de integrantes que compuseram o grupo focal dessa pesquisa, concordamos com Barbour (2009) ao enfatizar que:

Nas pesquisas em ciências sociais, geralmente estamos mais interessados em explorar a fundo os significados dos participantes e os modos pelos quais as perspectivas são socialmente construídas. Assim, o foco dos cientistas sociais é geralmente uma transcrição literal, que é então sujeita a uma análise detalhada e sistemática. Tanto em termos de moderação de grupos (captar e explorar as deixas enquanto elas emergem) e em termos de análise de transcrições, eu diria que um máximo de oito participantes geralmente já é desafiador o bastante.

A partir dessa colocação, considero a quantidade de seis integrantes razoável para a composição de um grupo focal, mas não descarto o desafio, pois ele se fará presente independente do quantitativo ser superior ou inferior a seis, mas como já nos alertou Barbour (2009), será mais desafiador um total de oito, então, imaginemos um número maior que esse. Então, no caso dessa pesquisa, o grupo focal que contou com seis colaboradores foi extremamente possível de ser desenvolvido.

Como já foi frisado, foram realizadas sete sessões de estudo, as quais foram organizadas a partir da etapa de diagnóstico das necessidades formativas dos professores colaboradores. Após o término das sessões de estudo os colaboradores organizaram um plano de trabalho a



partir do que foi objeto de estudo das mesmas. Dado o tempo para os colaboradores terem desenvolvido, pelo menos parte, o que foi traçado no plano de trabalho, realizamos duas sessões de reflexão que ocorreram em torno de duas a quatro horas de tempo cada uma.

Como técnicas de coleta de dados secundárias serão empregadas a pesquisa participante e a análise documental.

Na análise documental que está embasada em Flick (2013), os documentos utilizados foram o Projeto Político Pedagógico Quilombola da escola, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar quilombola, decreto sobre o reconhecimento e a regulamentação da educação escolar quilombola no município de Castanhal, proposta curricular de Educação Escolar Quilombola da rede municipal de ensino de Castanhal, lei municipal sobre a nomenclatura de identificação das escolas localizadas em território quilombola, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Dossiê em prol do desmembramento da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Quilombola Fernando Nunes Rodrigues, documento esse produzido pela escola, mais diretamente pelos professores.

**3. Definição da técnica de análise dos dados:** para realizar a análise dos dados que foram gerados em campo através do grupo focal, da observação participante e da análise documental fez-se uso da técnica de análise de conteúdo. De acordo com Bogdan; Biklen (1994, p. 205) “a análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, sínteses, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser apreendido, decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros”.

A análise é a atividade de organizar e interpretar os dados, no caso do grupo focal, interpretar o que foi dito pelo grupo, porém, não basta simplesmente interpretar, é preciso fundamentar a interpretação a partir do referencial teórico da pesquisa.

Bardin (2016) ressalta que a análise de conteúdo é um grupo de instrumentos de exame das mensagens expressadas, transmitidas.

De acordo com Bardin (1977) a análise de conteúdo é composta por três etapas: 1) a pré-análise, onde se organiza o material 2) a exploração do material e o 3) tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Franco (2005, p. 47) diz que a pré-análise:

é a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um de buscas iniciais, de intuições, de primeiros contatos com os materiais. Nessa primeira fase se realiza a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e/ou objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final.

Assim, iniciei a pré-análise com a organização do material adquirido a partir do processo de sensibilização e também do diagnóstico das necessidades formativas dos professores

colaboradores para o processo de análise. Comecei com a leitura flutuante que é a primeira ação da etapa da pré-análise. Ela consistiu em uma primeira leitura do texto feito a partir dos relatos orais dos colaboradores a ser analisado, onde me permitiu mergulhar no texto e ser afetada por ele. Depois retomei o material e realizei leituras mais apuradas, sendo que isso me permitiu perceber que falas são mais pertinentes para serem utilizadas, portanto, identifiquei e selecionei as falas que estão relacionadas diretamente com o tema e objeto de estudo da pesquisa e construir os indicadores, isso após retomar os objetivos da pesquisa. Ressaltando que as falas dos colaboradores foram selecionadas a partir dos critérios defendidos por Bardin (2016) na fase da pré-análise, são: exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência. Essa tarefa foi essencial para a seleção de falas pertinentes e significativas que pudessem responder às questões de investigação e alcançar consequentemente os objetivos da pesquisa. A partir disso, definir o corpus desta pesquisa, o qual está exemplificado no quadro abaixo.

Quadro 4: Corpus da pesquisa

<b>INSTRUMENTO</b>	<b>EIXOS</b>	<b>CÓDIGO</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
Registro Oral das sessões de estudos	1º ao 3º	PROFESSOR, s.e – Sessão x – data.	Coletados a partir das gravações realizadas com os professores colaboradores durante as sessões de estudo. Usou-se o codinome do professor em letra maiúscula, o código – s.e -, a sessão (identificada por 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7) e a data de realização.
Registro Oral das Sessões de reflexão	1º ao 3º	PROFESSOR, s.r – Sessão x - data	Coletados a partir das gravações feitas com os professores colaboradores durante as sessões de reflexão. Usou-se o codinome do professor em letra maiúscula, o código – s.r -, a sessão (identificada por 1, 2) e a data de realização.

Fonte: Baseado em Mendes e Miskulin (2017).

Após a pré-análise, iniciei a exploração do material, nessa etapa os dados brutos devem ser categorizados. Como nos aponta Bardin (1977, p. 103):

Tratar o material é codificá-lo. A codificação corresponde a uma transformação - efectuada segundo regras precisas- dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto.

Assim, a codificação é a etapa onde fazemos a separação, classificação do material de acordo com as categorias de análises estabelecidas, isso após nos debruçarmos no material e

realizar o registro de todas as falas que se apresentarem pertinentes, concluem-se as anotações quando as falas apresentam repetições. Portanto, na decodificação definimos as unidades de registro e unidades de contexto (Franco, 2005, Bardin, 1977).

Nessa pesquisa, realizei a categorização a partir da organização de tabelas onde estruturei e classifiquei as falas dos professores colaboradores nas categorias de análise e consequentemente subcategorias que foram definidas a partir das falas dos professores acerca do diagnóstico de suas necessidades formativas. Segue a organização do quadro abaixo:

Quadro 5 - Categorias e subcategorias de análise

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias de análise</b>
Quilombo e educação	Concepção de quilombo
	Educação quilombola
Quilombo e educação e educação escolar	A educação escolar quilombola e o currículo
O currículo da educação escolar quilombola	Currículo e cultura quilombola Currículo e ancestralidade quilombola Currículo, quilombo e religiosidade Currículo e identidade quilombola

Fonte: Organizado pela autora (2023)

Com relação as unidades de registro, nesse texto as mesmas foram definidas por temas.

O Tema é uma asserção sobre determinado assunto. Pode ser uma simples sentença (sujeito e predicado), um conjunto ideias ou um parágrafo. Uma questão temática incorpora, com maior ou menor intensidade, o aspecto pessoal atribuído pelo respondente acerca do significado de uma palavra e/ou sobre as conotações atribuídas a um conceito (Franco, 2005, p. 39).

A partir do exposto, segue no quadro abaixo as unidades de registro encontradas no texto organizado a partir da leitura flutuante das falas dos professores colaboradores sobre necessidades de formação.

Quadro 6: Unidades de Registro

<b>Unidades de Registro – Temas</b>
Quilombo e educação
Concepção de quilombo
Educação quilombola
Quilombo e educação escolar
Educação escolar quilombola e currículo
Currículo da educação escolar quilombola
Currículo e cultura quilombola

Currículo e ancestralidade quilombola
Currículo, quilombo e religiosidade
Currículo e identidade quilombola

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Definida as unidades de registro, foi elaborado a unidade de contexto. A unidade de contexto permite que compreendamos o significado das falas dos participantes da pesquisa. Sem ela não há como entender a razão, as percepções, os pontos de vista. Através da unidade de contexto compreendemos de que contexto aquele sujeito fala. Segundo Franco, 2005, p. 43):

As Unidades de Contexto podem ser consideradas como o ‘pano de fundo’ que imprime significado às Unidades de Análise. Podem ser obtidas mediante o recurso a dados que explicitem a caracterização dos informantes; suas condições de subsistência; a especificidade de suas inserções em grupos sociais diversificados: na família de origem, no mercado de trabalho, em Instituições consagradas e reconhecidas, sejam elas: religiosas, beneméritas, concebidas para divulgação de programas voltados ao apoio pessoal, ligadas a organismos do Sistema Nacional ou direcionadas para o intercâmbio a ser efetuado junto a organismos Internacionais e assim por diante.

Nesse ensejo, a unidade de contexto apresenta o contexto em que o sujeito está inserido, o contexto no qual a pesquisa, os dados foram produzidos. A unidade de contexto dos colaboradores dessa pesquisa será apresentada na seção 4 deste relatório.

**4. Reorganização do projeto de pesquisa:** Após termos decidido sobre que tipo de pesquisa e técnicas que seriam utilizados no desenvolvimento da pesquisa, era o momento de reorganizar e sistematizar as decisões tomadas. Então, comecei a ler textos sobre metodologia, sobretudo textos sobre pesquisa colaborativa. No primeiro semestre realizei a disciplina eletiva, métodos qualitativos, ministrada pelo professor Genylton Odilon Rêgo da Rocha, meu orientador, a mesma foi excelente e me trouxe conhecimentos que infelizmente a graduação não me proporcionou, foi então que compreendi o quanto a tomada de decisões em relação à pesquisa é importante e que para fazê-la é necessária cautela e domínio do método. E isso não é tarefa fácil, pelo menos não foi para mim. Foi nesse momento também que obtive conhecimento sobre pesquisas do tipo, intervenção, como é o caso da colaborativa, o que tem me feito repensar sobre o ato de pesquisar, sobretudo no espaço escolar.

A partir da reorganização do projeto tive contato por meio da realização do levantamento no Catálogo de teses e dissertações da Capes com outras pesquisas relacionadas ao meu tema, pesquisas essas que muitos contribuíram com a organização da minha.

**5. Revisão bibliográfica:** Realizei a revisão bibliográfica no intuito de mapear o que já existe publicado referente ao tema currículo para a educação escolar quilombola que é o tema

desta pesquisa. Também para saber a partir de que tipo de pesquisas e referenciais teóricos os estudos realizados foram desenvolvidos.

De acordo com Flick (2013, p. 45): “A literatura teórica é a que engloba as obras sobre os conceitos, definições e teorias usadas em seu campo de investigação”. O autor ressalta que se deter na produção teórica do nosso campo de estudo nos ajuda a obter respostas para as seguintes questões: 1) Referente a este tema em específico, ou a respeito do campo como um todo, o que a sociedade já conhece? 2) Que estudos teóricos são utilizados e debatidos nesta temática? 3) Que concepções e ideias utilizam, discutem? 4) Que discussões teóricas, de metodologia e divergências que esse campo de estudo apresenta? 5) Que indagações permanecem sem respostas? 6) O que falta ser pesquisado? (Flick, 2013).

A revisão bibliográfica, de literatura, enfim, independente da nomenclatura, porém, aqui neste relatório defendo como revisão da literatura é uma etapa obrigatória e essencial de toda pesquisa.

Por conta de saber disto, realizei o mapeamento de artigos, livros, dissertações e Teses, isso a partir dos descritores que foram formulados levando em consideração o tema de pesquisa, as categorias teóricas e o tipo de pesquisa que está sendo realizada. Sendo assim, os descritores foram: Currículo; Currículo para a educação escolar quilombola; educação quilombola; currículo escolar quilombola e pesquisa colaborativa.

Para o mapeamento definir como recorte temporal, isso para as dissertações e teses, o ano de 2013 a 2021, expliquei o porquê desse recorte lá na seção de introdução. Os textos mapeados foram baixados e organizados em pastas. De alguns autores mapeados eu já possuía obras e as que não possuía e que não estavam disponíveis em pdf realizei a compra. A partir das leituras dos textos fui organizando fichamentos, os quais muito contribuíram na construção da seção teórica. As buscas foram realizadas no site *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), no site da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN) e na CAPES, isso a busca por artigos e livros, já no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes por dissertações e teses. Após o mapeamento, selecionei os autores que fundamentaram a seção teórica desta pesquisa.

Como antes de adentrar na discussão de currículo na seção teórica, precisei explicar o que é educação quilombola na minha perspectiva e partir dos autores com os quais dialoguei. Alguns me auxiliaram na conceituação, definição desse lugar que denominamos de quilombo, que foi e é um espaço educador, por isso, a educação quilombola existe. São eles: Gomes (2015); Moura (2021); Salles (2005); Moura (2006; 2007); Nunes (2006); Pinto (2006); Souza (2016); Silva et al (2021).

Com relação ao currículo de maneira geral consta: Silva (2021); Lopes; Macedo (2011); Arroyo (2013); Moreira; Silva (2002), dentre outros. Com certeza esses autores dão embasamento e contribuem com as discussões sobre currículo desenvolvida, na seção teórica. E Para discutir o currículo da educação escolar quilombola fundamento as discussões a partir de Moura (2006); Nunes (2006); Gomes (2007; 2021) e Silva et al (2021).

**6. Contato com a escola:** A realização da pesquisa exploratória em campo ocorreu no dia 06 de junho na Escola Quilombola Fernando Nunes Rodrigues. Foi o primeiro contato direto que fiz com a escola para verificar se realmente a escola se enquadrava e se reconhecia como uma escola que carece da realização de uma pesquisa do tipo colaborativa, portanto, de uma pesquisa que pudesse contribuir com a formação dos professores acerca do currículo para a educação escolar quilombola. Neste dia realizei uma conversa informal com a direção e coordenação da escola sobre a educação escolar quilombola, onde relataram que muitos dos professores atuantes na escola desconhecem o currículo que foi construído no município para o desenvolvimento dessa modalidade de ensino. Ressaltaram também que alguns professores desconhecem a realidade do quilombo e apresentam resistências para se apropriarem da pedagogia quilombola, e que, portanto, trabalham conteúdos desarticulados da realidade dos alunos. A partir disso, fiz uma pequena explanação sobre a pesquisa que estava pretendo realizar, enfatizando sobretudo o ato de poder colaborar com o processo de conhecimento dos professores acerca do currículo da educação escolar quilombola, inclusive ressaltar que como já atuei na escola sei da necessidade do corpo docente acerca do conhecimento desse currículo, portanto, a pesquisa poderia contribuir, já que apresenta um caráter formativo. Eles receberam com muito entusiasmo a proposta, pois, acreditam que a pesquisa tem muito a colaborar com a escola e com o conhecimento dos professores. Para eles seria interessante se todos os professores pudessem participar da pesquisa, sobretudo os que não pertencem ao território quilombola.

Essa primeira etapa da pesquisa qualitativa é crucial para o desenvolvimento das próximas etapas.

A segunda etapa da pesquisa qualitativa é a de campo. Essa etapa consiste no desenvolvimento da pesquisa empírica colocando em prática toda a organização elaborada na etapa anterior. Essa etapa combina várias técnicas no intuito de realizar o levantamento de todas as informações, seja através de documentos, falas, etc. Busca de tudo que tenha relação e contribua com a pesquisa (Minayo, 2007). Nessa segunda etapa também adotei as fases que se adequam a essa pesquisa. A mesma será desenvolvida na próxima subseção.

## 2.2 A escola e os sujeitos da pesquisa

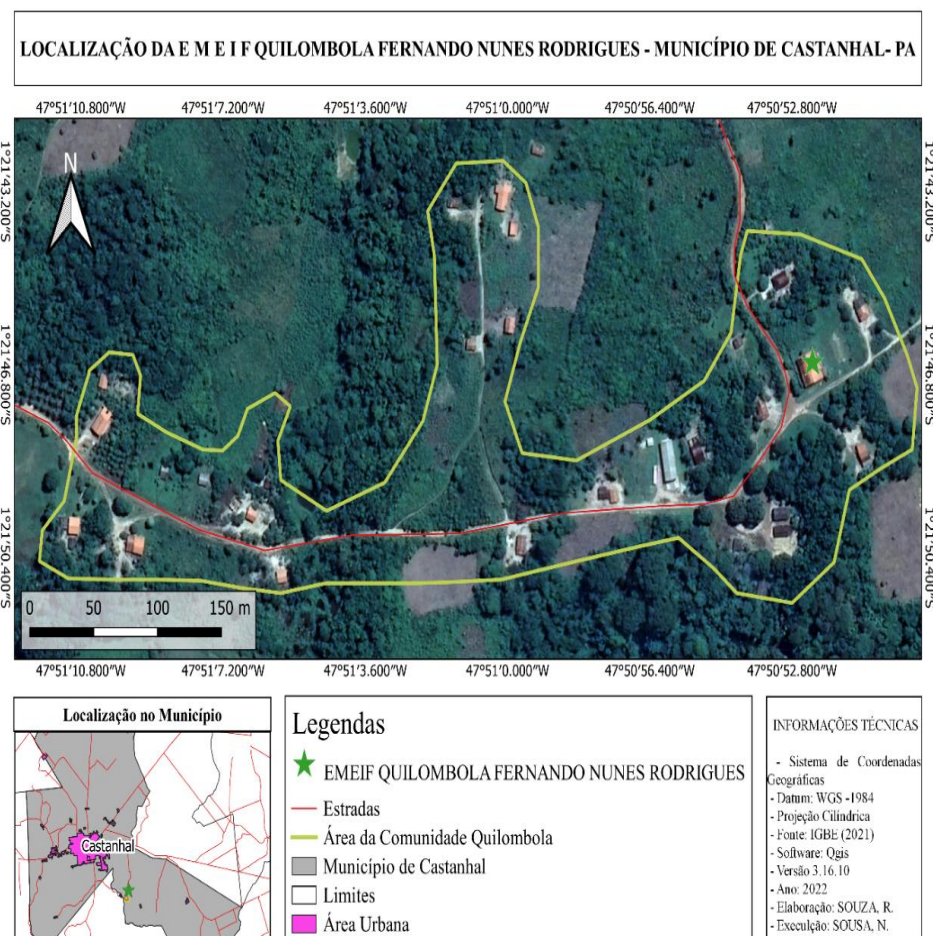
Assim como salientado por Minayo (2007), na etapa da pesquisa de campo realizei o levantamento de informações, sobretudo relacionadas à escola, informações essas que me permitissem traçar o perfil da mesma e que pudessem ser usadas como argumentos e também como fundamento das discussões desenvolvidas. Foi o momento no qual corri atrás de tudo que pudesse contribuir com o desenvolvimento da pesquisa.

Assim sendo, obtive acesso a alguns documentos da escola, inclusive o Projeto Político Pedagógico Quilombola, que apresenta como uma de suas metas a formação continuada dos docentes da escola para o ensino da educação escolar quilombola, porém, o mesmo não expressa a partir de que meios pretende alcançar a mesma (PPPQ, 2020). A escola também me disponibilizou um dossiê produzido pela escola como meio de reivindicar o desmembramento da mesma da escola pólo. E ainda me forneceram informações sobre o número de alunos atendidos pela escola e de funcionários que atuam na mesma. Foram informações que tentei coletar pelo censo, porém, não estavam atualizadas conforme a realidade atual da escola, inclusive a própria escola confirmou que está aguardando a realização do próximo censo escolar para que as informações sejam atualizadas.

Com relação à meta do PPPQ em garantir aos professores, formação continuada que venha auxiliá-los no desenvolvimento da educação escolar quilombola e observo também na pesquisa colaborativa uma oportunidade, um meio de, de alguma maneira, se aproximar dessa meta.

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Quilombola Fernando Nunes Rodrigues, localizada na comunidade dos remanescentes de quilombolas São Pedro, na área do campo do município de Castanhal, no nordeste do Pará. São Pedro fica a cerca de 16 quilômetros da cidade de Castanhal. Segue o mapa abaixo, contendo a localização da escola:

Figura 5 – Mapa de localização da Escola Quilombola Fernando Nunes Rodrigues



Fonte: Souza (2022).

Conforme o dossiê em prol do desmembramento da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Quilombola Fernando Nunes Rodrigues o território São Pedro é composto por aproximadamente 94 famílias que vivem a base da agricultura, do emprego em empresas privadas localizadas na cidade de Castanhal e próximas à comunidade, do trabalho como funcionários da prefeitura municipal atuando na escola da comunidade e há aqueles que possuem pequenos comércios no território (Professores Escola Fernando Nunes, 2022).

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Quilombola Fernando Nunes Rodrigues funciona nos turnos da manhã, tarde e noite e tem um total de 112 alunos em turmas multisseriadas, sendo que pela manhã atende as turmas de educação infantil de 4 e 5 anos e também a de ensino fundamental de 1º, 2º e 3º ano, já no turno da tarde atende a turma de 4º e 5º ano. No turno da noite são atendidas as turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), a turma multi de primeira e segunda etapa e as turmas homogêneas de terceira e quarta etapa (Professores Escola Fernando Nunes, 2022).



A escola possui três salas de aula, sendo que uma é improvisada na biblioteca, dois banheiros que são tanto de uso dos alunos como dos professores e demais funcionários. Um possui acessibilidade para pessoas com deficiência física, uma sala onde funciona a secretaria e diretoria, um refeitório, uma copa, duas salas de depósitos, sendo um de merenda e outro de materiais, como de limpeza, dentre outros. A escola conta com dois computadores e uma impressora, sendo que essa última não chegou até a escola por meio do governo e secretaria municipal de educação, pois, a mesma é resultado da parceria de projeto que funciona na escola, mais especificamente o Projeto Vaga Lume que é um projeto que tem como ações realizar mediações de leitura, rodas de história, contação de história, produções de livros artesanais, etc. Esse projeto fornece livros para a escola, especialmente de literatura infantil com foco na cultura étnico-racial (PPPQ, 2020).

Atualmente a escola conta com 26 funcionários entre corpo docente e apoio. Segue o quadro com a organização dos funcionários:

Quadro 7: Cargos e quantidades de funcionários da escola quilombola Fernando Nunes Rodrigues

<b>Cargo</b>	<b>Quantidade</b>
Agente administrativo	1
Secretário	1
Auxiliar administrativo	1
Professores	16
Merendeira	1
Servente	2
Zelador	1
Braçal	2
Vigia	1

Fonte: Elaborado pela autora a partir de informações fornecidas pela escola.

Algo importante que cabe aqui destacar é que atualmente a maioria dos funcionários da escola pertencem à própria comunidade.

Os colaboradores da pesquisa são os professores, como: gestão, coordenação pedagógica, educadores da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos atuantes na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Quilombola Fernando Nunes Rodrigues, dentre eles quilombolas e não quilombolas.

Como nosso intuito é colaborar com o conhecimento dos educadores atuantes na escola acerca do currículo para a educação escolar quilombola, não estabelecemos critérios de exclusão, pois, nosso objetivo era que todos os 16 professores atuantes na escola participassem da pesquisa. O critério de inclusão é o de atuação na escola. Mas, como já explicamos, não foi possível a participação de todos os professores, sendo que dos 16 apenas sete aceitaram colaborar com a pesquisa, de maneira, que um dos colaboradores como já expliquei apesar de ter firmado o compromisso de participar acabou não comparecendo, sobretudo nas sessões de estudo e reflexão. Assim sendo, seis professores cumpriram o firmado e colaboraram com a pesquisa.

Com o aceite dos professores organizei uma ficha (apêndice 2) à qual foi preenchida pelos mesmos na intenção de caracterizar e apresentar no relatório quem são os seis professores colaboradores desta pesquisa. Frisando, que no intuito de resguardar a identidade dos mesmos, aqui serão denominados pelos seus codinomes, sendo que esses foram escolhidos pelos próprios colaboradores com justificativa do porquê da escolha. Segue abaixo o quadro com as informações organizadas:

Quadro 8 - Nome, atuação, tempo de atuação na escola e o pertencimento dos professores colaboradores da pesquisa

<b>Nome</b>	<b>Atuação</b>	<b>Tempo de atuação na escola</b>	<b>Pertencimento</b>
<b>Profº Conquista</b>	Gestão escolar	16 anos	Comunidade São Pedro
<b>Profª Dandara</b>	Docência	1 ano	Comunidade São Pedro
<b>Profª Elysa</b>	Docência	7 anos	Comunidade quilombola de Itaboca Cacoal e Quatro Bocas
<b>Profª Letícia</b>	Docência	1 ano e dez meses	Comunidade São Pedro
<b>Profº Mateus</b>	Docência	5 anos	São Francisco
<b>Profª Kamajo</b>	Coordenação Pedagógica	5 meses	Castanhal

Fonte: Elaborado pela autora a partir da ficha preenchida pelos professores colaboradores (2022).

**Profº Conquista** possui magistério como pedagogo/ ensino normal pela Escola Estadual de ensino Médio Lameira Bittencourt. Também possui graduação em pedagogia pela Faculdade Latino-Americana de Educação (FLATED) e é especialista em política de promoção

de igualdade racial da escola pela Universidade Federal do Pará. Ele tem 50 anos e atua como gestor da escola Fernando Nunes Rodrigues, função que ocupa há cinco meses. Ele trabalha na escola há 16 anos, sendo que nesses anos atuou como docente, coordenador e agora gestor. Tem 19 anos de professor, entretanto, iniciou sua atuação no magistério em 1997. Segundo o **Profº Conquista** a escolha do nome é “pelas grandes lutas que temos travado em prol de políticas públicas no quesito do reconhecimento da identidade da comunidade, da escola e da modalidade da educação escolar quilombola”.

**Profª Dandara** tem 29 anos, possui licenciatura em pedagogia pela Universidade Estadual do Pará (UEPA) e atua como docente há sete anos, sendo que enquanto docente da rede municipal de ensino de Castanhal e da escola Fernando Nunes Rodrigues essa tem atuação docente de apenas um ano. Ela trabalha na escola nos turnos da manhã e da noite, pois, pela manhã ministra aula para a turma multi de 1º, 2º e 3º ano, já no turno da noite trabalha com a turma multi de 1ª e 2ª etapa da EJA desenvolvendo o projeto de cidadania e educação ambiental, sendo que ministra duas aulas por semana nessa turma. A justificativa da escolha pelo codinome **Dandara**, segundo ela, é por conta de “tratar do nome de uma mulher que muito contribuiu na luta do povo preto no Brasil”.

**Profª Elysa** tem 35 anos e é formada em pedagogia pela Universidade Paulista (UNIP). Trabalha há sete anos como professora, sendo esses todos na escola Fernando Nunes Rodrigues. Ela desenvolve à docência na turma de educação infantil no turno da manhã. A justificativa da professora pelo codinome **Elysa** é devido ser o nome da filha dela e por conta do significado que segundo ela, significa mulher de Deus.

**Profª Letícia** tem 28 anos, possui graduação em pedagogia pela Universidade Federal do Pará e é acadêmica do curso de especialização em práticas educativas nas escolas do campo da Amazônia paraense pela mesma universidade. Ela desenvolve o exercício da docência há um ano e dez meses, sendo esses na escola Fernando Nunes Rodrigues na turma de 1ª e 2ª etapa da EJA no turno da noite. A escolha pelo codinome **Letícia** se justifica na fala da mesma em que afirma: “eu acho muito lindo e por gostar desse nome, inclusive, assim que Deus abençoar-me com uma herança feminina, chamar-se-á Letícia. Segundo a bíblia sagrada, o nome Letícia emana alegria, prazer e felicidade”.

**Profº Mateus** é formado em educação física pela Universidade Federal do Pará e tem 39 anos. Ele tem sete anos de docência, sendo seis na rede municipal de ensino de Castanhal e cinco na escola Fernando Nunes Rodrigues. Trabalha nos turnos, manhã, tarde e noite na escola nas turmas multi de 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano e nas turmas da EJA. A escolha de **Mateus** é por

conta que quando criança queria ser nominado com esse nome, pois, o achava bonito, inclusive chegou a chorar porque queria obter tal nome.

**Prof<sup>a</sup> Kemojo** é graduada em pedagogia pela Universidade Federal do Pará e possui especialização em pesquisa em educação pela mesma instituição. Ela tem 38 anos, atua como professora há cinco anos, sendo todos na rede municipal de educação de castanhal. Na escola Fernando Nunes Rodrigues está atuando como especialista em educação, ou seja, como coordenadora pedagógica a cerca de cinco meses. Referente a justificativa pela seleção do codinome Kemojo, esta argumentou “porque são as sílabas iniciais do nome de três pessoas que são muito importantes para mim, o qual são os meus filhos”.

A partir dessa descrição dos professores colaboradores da pesquisa, destacando a questão da formação a partir das informações por eles cedidas confirmamos que realmente nenhum deles possui alguma formação com foco na educação escolar quilombola. O que evidencia a importância da realização dessa pesquisa colaborativa.

Ainda sobre as características dos colaboradores que se dividem em três grupos de professores: professores atuantes na docência, professores coordenadores e professores gestores. A escolha se assegura na justificativa de que quem está hoje na coordenação e na gestão já esteve antes na docência e também pelo fato de esses serem os gestores do currículo, sendo fundamentais no processo de desenvolvimento de uma pesquisa com enfoque na formação para o currículo da educação escolar quilombola.

Depois dessa apresentação sobre o lócus e os sujeitos da pesquisa partimos na próxima subseção para a descrição das reuniões de sensibilização dos docentes para participação na pesquisa e das necessidades formativas apresentadas por eles.

### **2.3 As reuniões de sensibilização e as necessidades formativas apresentadas pelos professores da escola quilombola acerca do currículo da educação escolar quilombola**

Como já salientado, a pesquisa colaborativa se inicia com a sensibilização dos docentes que se pretende ter como colaboradores da pesquisa. O processo de sensibilização “parte do estudo sistemático sobre os princípios da pesquisa colaborativa” (Ibiapina, 2008, p. 38). Onde o investigador tem a responsabilidade de expor sucintamente, isso porque como nos aconselha Gatti (2005, p. 23), “não se recomenda dar aos participantes informações detalhadas sobre o objeto da pesquisa. Eles devem ser informados de modo vago sobre o tema da discussão para que não venham com idéias pré-formadas ou com sua participação preparada”. Assim, o ideal é que o responsável pela pesquisa faça uma síntese acerca do que está designando como um

desenvolvimento de colaboração, permitindo que os colaboradores também exponham suas percepções e concepções sobre o ato colaborativo na investigação acadêmica e na educação. Também é a etapa onde se define através do diálogo as atividades de incumbência do investigador e dos sujeitos colaboradores da pesquisa, como também já foi destacado (Ibiapina, 2008).

Com relação à colaboração por parte de pesquisas acadêmicas, as falas discorreram sobre o desconhecimento desse tipo de pesquisa, sendo que relataram conhecer e estarem acostumados a participar de pesquisas que no dizer deles, o pesquisador vai à escola uma, duas vezes, coleta dados e não volta para dar retorno. Nesse sentido, Ibiapina (2008, p. 12) chama atenção para o fato de que:

As práticas de investigação sejam substituídas por outras mais democráticas, em que o investigador deixa de falar sobre a educação, passando a investigar para a educação. Assim, o professor deixa de ser mero objeto, compartilhando com os pesquisadores a atividade de transformar as práticas, a escola e a sociedade, portanto, as pesquisas deixam de investigar sobre o professor e passam a investigar com o professor, trabalhando na perspectiva de contribuir para que os docentes se reconheçam como produtores de conhecimentos, da teoria e da prática de ensinar, transformando, assim, as compreensões e o próprio contexto do trabalho escolar.

Dessa maneira, faz-se necessário que o pesquisador estabeleça uma parceria com os professores no sentido de que esses não sejam vistos e tratados como aqueles que não possuem potencial para problematizar, como impossibilitados de refletir sobre suas práticas e projetar novas possibilidades. Isto posto, nas palavras de Ibiapina (2008, p. 30):

Pesquisar colaborativamente é investigar determinado objeto de pesquisa que frequentemente é proposto pelo pesquisador universitário, conquanto interessa e motiva o professor a repensar a prática docente e a mudá-la. Nesse sentido, os docentes são convocados a se tornar, em qualquer das etapas da pesquisa, co-construtores do conhecimento produzido na investigação.

Consequentemente, colaborar com os professores a partir do ato de pesquisar é permitir que esses falem, é enxergá-los como produtores de conhecimento, por isso, capazes de refletirem e inovarem suas práticas. Colaborar é ajudar os professores a identificarem os problemas relacionados as suas práticas, mas é também contribuir com o vislumbrar da resolução desses problemas. Por isso:

O trabalho colaborativo de co-produção de conhecimentos no âmbito da pesquisa em educação e para a educação representa a possibilidade de compreensão da prática docente, elemento essencial para o processo de pesquisa, o que supõem que o

pesquisador trabalhe nos dois campos, o da pesquisa e o da formação (Ibiapina, 2008, p. 32).

Dessa maneira, a colaboração ocorre de forma com que o pesquisador viabiliza maneiras, acesso a teoria e conseqüentemente rodas de estudos formativos para os professores aperfeiçoarem suas práticas em relação a determinado tema ao mesmo tempo em que esses fornecem ao pesquisador respostas ou mesmo questionamentos a respeito desse mesmo tema que é de interesse de ambos. O pesquisador colabora com os professores ao fornecer através de processos formativos conhecimentos que os auxiliem a lidar com os problemas oriundos do ato de ensinar, já os professores colaboram com o pesquisador quando indagam suas atuações, suas maneiras de fazer, desenvolver. Assim, conforme Ibiapina (2008, p. 34):

Na pesquisa colaborativa, o pesquisador colabora com os professores quando contribuí para o desenvolvimento profissional, quando planeja sessões de formação, ajudando a enfrentar a complexidade das situações educativas às quais eles se confrontam cotidianamente, e quando, graças ao discurso desses profissionais, reinterpreta a teoria com base na prática e vice-versa, os docentes colaboram com os pesquisadores quando refletem sobre suas práticas e compreendem as situações conflituosas inerentes ao trabalho docente.

Colaborar com os professores não é ir até eles e dizer como devem fazer, desenvolver, não é estabelecer e levar uma receita pronta, mas é construir junto com eles caminhos por meio dos quais eles próprios possam criar mecanismos para desenvolver suas práticas e encontrar saídas, possíveis soluções para os problemas advindos das mesmas.

De maneira que foi isso que buscamos fazer, pois os ouvimos a respeito daquilo que queriam estudar, daquilo que realmente era lacuna, sendo que a partir disso, tentamos oferecer subsídios, como acesso à teoria, conhecimento da prática, do modo de fazer do colega, confronto da prática com a teoria e vice-versa, enfim, meios através dos quais eles próprios pudessem avaliar suas práticas e assim questioná-las, aperfeiçoá-las, inova-las.

Com relação à colaboração por parte de pesquisas acadêmicas, as falas discorreram sobre o desconhecimento desse tipo de pesquisa, sendo que relataram conhecer e estarem acostumados a participar de pesquisas que no dizer deles, o pesquisador vai à escola uma, duas vezes, coleta dados e não volta para dar retorno. Nesse sentido, Ibiapina (2008, p. 12) chama atenção para o fato de que:

As práticas de investigação sejam substituídas por outras mais democráticas, em que o investigador deixa de falar sobre a educação, passando a investigar para a educação. Assim, o professor deixa de ser mero objeto, compartilhando com os pesquisadores a atividade de transformar as práticas, a escola e a sociedade, portanto, as pesquisas deixam de investigar sobre o professor e passam a investigar com o professor,

trabalhando na perspectiva de contribuir para que os docentes se reconheçam como produtores de conhecimentos, da teoria e da prática de ensinar, transformando, assim, as compreensões e o próprio contexto do trabalho escolar.

Dessa maneira, faz-se necessário que o pesquisador estabeleça uma parceria com os professores no sentido de que esses não sejam vistos e tratados como aqueles que não possuem potencial para problematizar, como impossibilitados de refletir sobre suas práticas e projetar novas possibilidades. Isto posto, nas palavras de Ibiapina (2008, p. 30):

Pesquisar colaborativamente é investigar determinado objeto de pesquisa que frequentemente é proposto pelo pesquisador universitário, conquanto interessa e motiva o professor a repensar a prática docente e a mudá-la. Nesse sentido, os docentes são convocados a se tornar, em qualquer das etapas da pesquisa, co-construtores do conhecimento produzido na investigação.

Consequentemente, colaborar com os professores a partir do ato de pesquisar é permitir que esses falem, é enxerga-los como produtores de conhecimento e, por isso, capazes de refletirem e inovarem suas práticas. Colaborar é ajudar os professores a identificarem os problemas relacionados as suas práticas, mas é também contribuir com o vislumbrar da resolução desses problemas. Por isso:

O trabalho colaborativo de co-produção de conhecimentos no âmbito da pesquisa em educação e para a educação representa a possibilidade de compreensão da prática docente, elemento essencial para o processo de pesquisa, o que supõem que o pesquisador trabalhe nos dois campos, o da pesquisa e o da formação (Ibiapina, 2008, p. 32).

Dessa maneira, a colaboração ocorre de forma com que o pesquisador viabiliza maneiras, acesso a teoria e consequentemente rodas de estudos formativos para os professores aperfeiçoarem suas práticas em relação a determinado tema ao mesmo tempo em que esses fornecem ao pesquisador respostas ou mesmo questionamentos a respeito desse mesmo tema que é de interesse de ambos. O pesquisador colabora com os professores ao fornecer através de processos formativos conhecimentos que os auxiliem a lidar com os problemas oriundos do ato de ensinar, já os professores colaboram com o pesquisador quando indagam suas atuações, suas maneiras de fazer, desenvolver. Assim, conforme Ibiapina (2008, p. 34):

Na pesquisa colaborativa, o pesquisador colabora com os professores quando contribuí para o desenvolvimento profissional, quando planeja sessões de formação, ajudando a enfrentar a complexidade das situações educativas às quais eles se confrontam cotidianamente, e quando, graças ao discurso desses profissionais, reinterpreta a teoria com base na prática e vice-versa, os docentes colaboram com os pesquisadores quando refletem sobre suas práticas e compreendem as situações conflituosas inerentes ao trabalho docente.

Colaborar com os professores não é ir até eles e dizer como devem fazer, desenvolver, não é estabelecer e levar uma receita pronta, mas é construir junto com eles caminhos por meio dos quais eles próprios possam criar mecanismos para desenvolver suas práticas e encontrar saídas, possíveis soluções para os problemas advindos das mesmas.

De maneira que foi isso que buscamos fazer, pois os ouvimos a respeito daquilo que queriam estudar, daquilo que realmente era lacuna, sendo que a partir disso, tentamos oferecer subsídios, como acesso à teoria, conhecimento da prática, do modo de fazer do colega, confronto da prática com a teoria e vice-versa, enfim, meios através dos quais eles próprios pudessem avaliar suas práticas e assim questioná-las, aperfeiçoá-las, inova-las.

Já com relação à colaboração na educação, as falas recorrentes foram no sentido de colaborarem uns com os outros a partir de parcerias na realização de atividades e trocas referentes às práticas desenvolvidas e adotadas por eles. Ibiapina (2008, p. 36) chama a atenção para o fato de que “a colaboração, por não ser algo natural, precisa ser ensinada e apreendida deliberadamente”. Isso porque não fomos ensinados a trabalhar em colaboração, pois “compreendo que a colaboração só se torna evidente em situações dialógicas, isto é, na interação entre pares” (Ibiapina, 2008, p. 37).

Partindo disso, podemos compreender que a colaboração é o processo de diálogo, de conversas, de trocas, inclusive trocas sobre o pensar diferente, pois faz-se importante que os professores colaborem uns com os outros não no sentido de fazerem o que um quer e decidiu que é o melhor caminho, mas é debater, discordar e chegar realmente a melhor escolha conjuntamente. O colaborar permite que a gente reconheça que a ideia do outro é melhor que a nossa, que o nosso jeito de fazer, desenvolver pode ser aperfeiçoado a partir do outro. Sendo assim, a colaboração entre os professores é a ação de trocar, compartilhar, mas também de discordar, indagar, problematizar, de maneira que isso não é realizado sem conflito.

Voltando as reuniões de sensibilização, expliquei a eles o meu papel enquanto pesquisadora e o deles enquanto colaboradores, os deixei cientes de que não precisavam se preocupar com as questões técnicas da pesquisa como organização, análise de dados e escrita de relatórios, pois esta é uma tarefa minha, de maneira que,

Esclareço, portanto, que a pesquisa colaborativa não exige que os professores sejam co-pesquisadores, no sentido restrito do termo, ou seja, participem de todas as tarefas formais de pesquisa com a mesma competência do pesquisador. O objetivo de trabalhar colaborativamente representa oportunidade para que os professores participem como co-produtores da investigação, sem necessariamente tornarem-se pesquisadores (Ibiapina, 2008, p. 32).



A eles cabia compartilhar suas práticas através de suas participações voluntárias como colaboradores da pesquisa que exige o contato, a comunicação direta entre investigadores e colaboradores durante todo o processo de colaboração, haja vista que a mesma muito tem a contribuir com seus processos formativos e desenvolvimento de suas práticas.

Nesse primeiro encontro os professores ao exporem suas concepções a respeito de colaboração trouxeram falas iniciais a respeito de suas necessidades formativas, daquilo que almejam conhecer e incorporar em suas práticas curriculares e pedagógicas.

A segunda reunião de sensibilização ocorreu no dia 29 de setembro de 2022. Nessa discutimos acerca do espaço no qual os encontros seriam realizados, discutimos ainda sobre o tempo de duração das sessões e como as mesmas iriam ocorrer. Finalizamos essa etapa de sensibilização com a discussão de questões éticas ligadas a pesquisa e com a assinatura do TCLE.

Partindo para a segunda etapa da pesquisa colaborativa, que é a etapa na qual o pesquisador realiza o diagnóstico das necessidades formativas dos professores e ainda faz o levantamento dos conhecimentos prévios que estejam relacionados com as necessidades formativas apresentadas pelos professores, isso de acordo com Ibiapina (2008), que ao se referir a etapa após a sensibilização dos colaboradores enfatiza que:

Na sequência do trabalho colaborativo, deve-se fazer o diagnóstico das necessidades de formação, bem como dos conhecimentos prévios relacionados a essas necessidades. Esses procedimentos são necessários para que os partícipes exponham os temas de interesse formativo e as sugestões para o preenchimento das lacunas deixadas no decorrer do processo de formação que possam ser retomados no processo de pesquisa e formação proposto pela pesquisa colaborativa (Ibiapina, 2008, p. 40).

Nessa etapa da pesquisa, busquei saber dos colaboradores acerca de que conhecimentos referentes ao currículo da educação escolar quilombola eles sentem dificuldade de abordar em sala de aula devido à ausência de formação, sendo que o ponto de partida para a realização desse diagnóstico foi um vídeo disponível no You Tube no qual o senhor Jair Messias Bolsonaro, candidato à presidência do país na época, ao discursar para uma elite branca e racista assim como ele, disse que caso fosse eleito presidente da República em 2018 iria acabar com todas as demarcações de terras tanto para quilombolas como para indígenas. Sobre os quilombolas ele proferiu falas extremamente racistas, inclusive a revista *Veja* apresenta por escrito parte do conteúdo do vídeo usado. Ele disse o seguinte: “Eu fui num quilombo. O afrodescendente mais leve lá pesava sete arrobas”, ressaltando que arroba é uma medida usada para pesar gado, sendo que cada uma equivale a 15kg. Continuou, “não fazem nada. Eu acho que nem para procriador ele serve mais” (*Veja*, abril de 2017).

Partindo desse contexto, o candidato que outrora proferiu a fala acima estava na época da realização dessa etapa da pesquisa presidindo o país. A fala do agora ex-presidente foi o aglutinador da discussão que resultou no diagnóstico das necessidades formativas dos professores colaboradores, pois após ter feito a reprodução do vídeo para o grupo de professores perguntei o que eles haviam achado da fala proferida pelo Senhor Jair Messias Bolsonaro. Eles um após o outro fizeram suas falas que no geral foram de revolta e repúdio, sendo que a maioria deles não tinha conhecimento do vídeo e conseqüentemente do conteúdo do mesmo. A partir de suas falas revoltosas os indaguei acerca de uma reflexão a partir de fatos, pois reforcei que até o presente momento não temos formação inicial e tampouco continuada referente a educação escolar quilombola, sendo que no governo do presidente Jair Messias Bolsonaro fundações, secretarias, inclusive a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) foi extinta. Uma demonstração do quanto o mesmo estava preocupado com a educação voltada aos tidos como minoria, com formação de professores para a diversidade, para a alteridade. Assim, perguntei a eles se acreditavam que alguém que reproduzia discursos como o do vídeo, que escamoteou e destruiu direitos que exigiram anos de lutas para serem conquistados, especialmente do povo negro e quilombola estaria preocupado em investir e estimular estados e municípios a promoverem formação, principalmente continuada que pudesse favorecer a efetivação da educação escolar quilombola.

Desse modo, a partir da problematização da fala de Jair Messias Bolsonaro contida no vídeo referente aos quilombolas, de maneira que problematizamos a maneira como ele enxerga essa população, pois a forma com que ele percebe esses sujeitos, aliás, de acordo com a fala dele os quilombolas são inumanos, animais. E quem frequenta os espaços escolares são os humanos, de modo que os quilombolas nem deveriam ter acesso a educação formal, mas já que tem, então, que seja a com menos qualidade, a que vai lhes manter submissos e carentes.

Assim, as necessidades formativas dos professores referentes ao currículo da educação escolar não são de interesse de Jair Bolsonaro, assim como dos demais opressores que professores como os da escola Quilombola Fernando Nunes Rodrigues dominem conhecimentos a respeito do conceito de quilombo, de educação quilombola e educação escolar quilombola.

Antes de adentrarmos no tratamento dos dados é importante discorreremos sobre a questão da análise de necessidades formativas de professores, Rodrigues; Esteves (1993, p. 12) pontuam que a “análise de necessidades formativas surge associada a um dispositivo de pesquisa, que se quer científica, susceptível de fornecer informação precisa para orientar e guiar a ação”. Assim, o objetivo da realização de análise das necessidades formativas é identificar as lacunas, as

necessidades formativas dos professores com o intuito de ofertar, oferecer aos mesmos formações através da qual possam nortear suas práticas.

O processo de análise de necessidades formativas é a realização de um diagnóstico que é feito a partir daquilo que é apresentado pelos professores como carência, necessidade de ser conhecido, mas não qualquer necessidade e sim aquela que tem interferido diretamente no desenvolvimento e sucesso de sua prática. Então, de acordo com Rodrigues; Esteves (1993, p. 20), “em sentido lato, a análise de necessidades, no âmbito particular das ações de formação, pode ser considerada como uma estratégia de planificação, capaz de produzir objetivos válidos e fornecer informação útil para decidir sobre os conteúdos e as atividades de formação”.

E para lograr tal objetivo é necessário ouvir, permitir que aqueles a quem está supondo suprir as necessidades de formação falem, exponham suas demandas, suas dificuldades, seus anseios, enfim, verbalizem aquilo que para eles, de alguma forma, tem sido problemático de enfrentar, de desenvolver, devido a carência, a falta de domínio de tal conhecimento. Inclusive isso é defendido por Rodrigues; Esteves (1993, p. 21) ao dizerem que “as práticas desenvolvidas sugerem que os formandos devem ser “ouvidos”. Ninguém conhece melhor os problemas e as soluções alternativas do que aqueles que os experimentam – argumenta-se”.

Dessa maneira, é impossível conhecer as necessidades formativas dos professores sem ouvi-los, sem dar a eles a oportunidade de expressarem aquilo que buscam, aquilo que acreditam, sendo que ao não os ouvir corre-se o risco de interpretar como necessidade aquilo que pode ser observado, porém que o professor não enxerga como carência de formação, Rodrigues; Esteves (1993) falam sobre isso. Portanto, ao não permitir que o professor exponha suas necessidades e as identifique ou interprete-as através de meios que não a partir do próprio professor é um equívoco, pois “analisar necessidades significa conhecer os interesses, as expectativas, os problemas da população a formar, para garantir o ajustamento óptimo entre programa – formador – formando (e a ordem destes factores não é arbitrária)” (Rodrigues; Esteves, 1993, p. 20).

É preciso compreender que as necessidades formativas dos professores são distintas e estão relacionadas ao contexto no qual atuam, a realidade de cada um, de modo, que professores que desenvolvem suas práticas em um mesmo contexto, em uma mesma escola podem apresentar necessidades formativas distintas. Aquilo que é de necessidade de um, pode não ser do outro ou outro pode não enxergar aquilo como uma necessidade que ele possua. O fato é que

As necessidades em geral, e em particular as necessidades de formação, não são realidades objectivas, cuja existência possa ser apreendida independentemente dos

sujeitos que as percebem, para si ou para outrem, e dos contextos que as geram ou viabilizam a sua conscientização (Rodrigues; Esteves, 1993, p. 71).

Assim sendo, as necessidades dos professores estão atreladas a eles enquanto docentes de determinado lugar, da realidade desse lugar, daquilo que aquele determinado contexto espera ou exige dele, assim sendo, o reconhecimento das necessidades formativas por parte dos professores está relacionado as suas percepções e projetos de sociedade, de educação.

Com os dados produzidos passei para a fase de tratamento dos mesmos, inclusive essa é a terceira e última etapa da pesquisa qualitativa que é a de **análise e tratamento dos dados gerados em campo**. E como já salientado a análise dos dados a ser realizada é a de conteúdo.

Após eles apresentarem os conhecimentos que enfrentam dificuldades para trabalhar em sala de aula busquei saber dos mesmos o que eles sabiam a respeito desses conhecimentos, quais seus conhecimentos prévios a respeito dos mesmos. Ciente das necessidades formativas dos professores e de suas experiências sobre as mesmas passamos para a terceira etapa. Nessa etapa de nossa pesquisa, a partir das necessidades formativas apresentadas pelos professores elaborei o plano de formação abaixo, o qual foi devidamente apresentado aos colaboradores da pesquisa para que opinassem sobre o mesmo no intuito de sugerirem qualquer mudança, caso as sugestões apresentadas no mesmo não atendessem suas necessidades e anseios, de modo que a minha interpretação não tenha ido de encontro com aquilo que foi apresentado por eles.

Quadro 9: Eixos temáticos da formação sobre o tema currículo para a educação escolar quilombola

EIXOS	SESSÕES DE ESTUDO	DATA
	Eixo 1: Quilombo e educação	<b>NOVEMBRO</b>
<b>1ª Sessão de estudo:</b> Concepção acerca da compreensão de quilombos e comunidades quilombolas contemporâneas.		10/11/22
<b>2ª Sessão de estudo:</b> Educação quilombola		16/12/22
Eixo 2: Quilombo e educação escolar	<b>DEZEMBRO</b>	
	<b>3ª Sessão de estudo:</b> A educação escolar quilombola e o currículo	27/12/22
	<b>JANEIRO</b>	

Eixo 3: O currículo da educação escolar quilombola	<b>4ª Sessão de estudo:</b> Como trabalhar no currículo a cultura quilombola?	26/01/23
	<b>5ª Sessão de estudo:</b> Como trabalhar no currículo a ancestralidade quilombola?	26/01/23
	<b>6ª Sessão de estudo:</b> Como trabalhar no currículo quilombo e religiosidade?	27/01/23
	<b>7ª Sessão de estudo:</b> Como trabalhar no currículo a identidade quilombola?	29/03/23

Fonte: elaborado pela autora (2022)

Na última etapa da pesquisa colaborativa foram realizados os ciclos de estudo e reflexão, porém como já explicado antes, realizamos primeiro as sessões de estudo, que inclusive foram baseadas no quadro acima, onde os colaboradores a partir da mediação de um mediador realizaram discussões, debates e reflexões de conhecimentos que estão ligados ao currículo da educação escolar quilombola e conseqüentemente a suas práticas e atuações.

A primeira sessão de estudo versou sobre a concepção de quilombo e comunidades quilombolas contemporâneas. As discussões foram desenvolvidas baseadas nos artigos “Quilombo: conceito” de Gloria Moura e “A atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas” das autoras Alessandra Schmitt, Maria Cecília Manzoli Turatti e Maria Celina Pereira de Carvalho. Eu enquanto responsável pela pesquisa fui a mediadora da discussão.

Na segunda sessão de estudos também assumir o papel de mediadora, essa tratou sobre a educação quilombola. O texto “Quilombo de Conceição das Crioulas: vivências e saberes de uma Pedagogia Crioula” de autoria de Márcia Jucilene do Nascimento serviu como base.

A terceira sessão também foi mediada por mim, de forma que estudamos acerca da educação escolar quilombola e o currículo. O estudo foi guiado pelo texto de Romero Antonio de Almeida Silva intitulado “Currículo e práticas docentes: o encontro na Educação Escolar Quilombola”.

A quarta sessão teve como foco o currículo e cultura quilombola, sendo que foi mediada pelo Professor Assunção Amaral.

A quinta sessão de estudos também foi mediada pelo Professor Assunção Amaral, onde estudamos sobre o currículo e ancestralidade quilombola.

As duas sessões mediadas pelo professor Assunção não tiveram textos específicos como norteadores, apesar de o mesmo ter encaminhado leituras para os professores, mas o fato é que para nortear as discussões Assunção fez uso de vídeos, imagem, provérbios africanos e pequenos textos relacionados as temáticas por ele mediadas.

A sexta sessão contou com a mediação do Professor Alef Monteiro, sendo que a mesma tratou sobre currículo, quilombo e religiosidade. Ele usou como referencia os textos “A função do mito em Platão” de Luiz Maurício Bentim da Rocha Menezes e o “Pensamento e linguagem” de L. S. Vygotsky.

A última sessão tratou sobre currículo e identidade e foi mediada por mim. O texto “Aprendizado nas comunidades quilombolas: currículo invisível” de Gloria Moura nos serviu de apoio.

Ressaltando que todos os textos usados foram disponibilizados com antecedência aos professores colaboradores da pesquisa.

Encerrada as sessões de estudos realizamos as sessões de reflexão para a qual organizamos o planejamento que segue abaixo:

Quadro 10: Planejamento sessões reflexivas

	<b>Sessões de reflexão</b>
<b>Abertura da sessão</b>	Acolhimento e agradecimentos iniciais direcionados
<b>Esclarecimentos acerca da dinâmica da sessão de reflexão</b>	<b>Sessão de reflexão:</b> Explicação aos professores colaboradores de que a sessão de reflexão ocorrerá a partir de questionamentos, provocações, dinâmicas.
<b>1ª Sessão de reflexão – 17-05-23</b>	O primeiro encontro foi centrado nos eixos um que trata sobre quilombo e educação e no dois que tem como enfoque quilombo e educação escolar.
<b>Questões tratada na 2ª sessão de reflexão -31-05-23</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A concepção de quilombo dos professores antes da realização da formação e após a mesma;</li> <li>• A concepção de educação quilombola dos professores antes da formação e após a mesma;</li> <li>• A compreensão dos professores sobre educação escolar quilombola antes e após a realização da formação.</li> </ul>
<b>2ª Sessão de reflexão</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As práticas curriculares adotadas antes e após a formação acerca de currículo e cultura quilombola;</li> <li>• As práticas curriculares adotadas antes e após a formação acerca do currículo e ancestralidade;</li> <li>• As práticas curriculares adotadas antes e após a formação sobre currículo, quilombo e religiosidade;</li> <li>• As práticas curriculares adotadas antes e após a formação a respeito de currículo e identidade quilombola</li> </ul>
<b>Encerramento da sessão</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planejamento para a próxima sessão;</li> <li>• Agradecimentos;</li> <li>• Considerações dos colaboradores acerca da formação realizada;</li> <li>• Agradecimentos finais.</li> </ul>

Fonte: Organizado pela autora (2023)

Gostaria de frisar que o planejamento tanto das sessões de estudo quanto das sessões reflexivas foram apresentados aos colaboradores da pesquisa e os mesmos os aprovaram, as datas das sessões foram escolhidas de acordo com a disponibilidade de todos, sendo que organizamos os calendários conjuntamente.

### **3 - REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA**

A presente seção discorre acerca do conceito de quilombo, das comunidades quilombolas contemporâneas, da educação quilombola que é produzida e disseminada no quilombo e de um currículo para a educação escolar quilombola, atrelado aos saberes e à educação do quilombo.

#### **3.1 O que é educação quilombola?**

Sabemos que a educação não se faz presente somente na escola, pois quando os estudantes adentram os espaços escolares eles trazem em suas bagagens experiências e conhecimentos adquiridos nos espaços que residem junto ao grupo cultural e social com o qual se relacionam, sendo assim, a educação está em todos os espaços, sendo esses escolares ou não.

Não é na escola que aprendemos sobre os costumes e as práticas de nosso povo, aprendemos no dia a dia, na relação com o outro. É um processo de aquisição espontânea. O aprendizado a respeito de como se comportar, se expressar, de como viver em comunidade é absorvido através da convivência, da partilha entre os sujeitos. Por isso corroboro com Brandão (1982, p. 7) quando ele salienta que:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações.

Assim sendo, a educação está em todos os espaços e lugares, se apresenta de variadas formas e ocorre de diferentes maneiras, porém com uma única característica em comum, todas são educação, todas educam independente do lugar onde ocorrem e da maneira com que são desenvolvidas.

Compreender que a educação se faz presente em todos os lugares nos leva a entender que o quilombo também é um ambiente educador, que lá também se desenvolvem processos educativos e se partilha saberes. Portanto, o quilombo e os quilombolas também educam e produzem saberes e conhecimentos. Os quilombolas transmitem aos descendentes mais jovens, sobretudo as crianças, as regras de sobrevivência, os saberes e as práticas da comunidade, e isso ocorre por meio da vivência cotidiana e não através de uma sistematização predefinida.



E já que estamos falando sobre quilombos, é importante demarcar que espaços são esses. Os quilombos eram resultados da resistência dos seres humanos negros a condição de escravizados, pois:

Os escravos negros, para resistirem à situação de oprimidos em que se encontravam, criaram várias formas de resistência, a fim de salvaguardarem social e mesmo biologicamente, do regime que os oprimia. Recorreram, por isso, a diversificadas formas de resistência, como guerrilhas, insurreições urbanas e quilombos. O quilombo representa uma forma contínua de os escravos protestarem contra o escravismo. Configura uma manifestação de luta de classes, para usarmos a expressão já universalmente reconhecida (Moura, 1993, p. 13).

Os quilombos foram uma das estratégias da população negra escravizada na busca pela libertação de seus corpos. Nos quilombos os negros não eram violentados física e emocionalmente, lá se sentiam humanos, podiam agir como humanos, inclusive demonstrando amor, afeto uns pelos outros. E essa demonstração pode ser justificada sobretudo através das estratégias que montavam para libertar os que ainda se encontravam cativos. De acordo com Clóvis Moura (1993, p. 13) “a quilombagem foi apenas uma das formas de resistência. Outras como o assassinio dos senhores, dos feitores, dos capitães-do-mato, o suicídio, as fugas individuais, as guerrilhas e as insurreições urbanas se alastravam por todo o período”.

O fato é que os negros levados a condição de escravizados resistiram e lutaram diariamente pela libertação de seus corpos, seja através dos meios destacados por Moura ou por qualquer outros que desconhecemos, mas que eles enxergavam como passaporte para a liberdade. Ainda sobre quilombo, Gomes (2015, p. 9 e 10) destaca que:

Nas Américas se desenvolveram pequenas, médias, grandes, improvisadas, solidificadas, temporárias ou permanentes comunidades de fugitivos que receberam diversos nomes, como cumbes na Venezuela ou palenques na Colômbia. Na Jamaica, no restante do Caribe inglês e no sul dos Estados Unidos foram denominados maroons. Na Guiana holandesa — depois Suriname — ficaram também conhecidos como bush negroes. No Caribe francês o fenômeno era conhecido como maronage; enquanto em partes do Caribe espanhol — principalmente Cuba e Porto Rico — se chamava cimaronaje.

Através da citação acima de Gomes, é possível perceber que a denominação para os espaços que os negros escravizados fugiam e se organizavam em comunidade no intuito de obterem liberdade possui uma nomenclatura e uma diversidade que varia de uma nação, de um estado para outro. Aqui no Brasil havia duas nomenclaturas que são expressas na citação abaixo:

No Brasil, desde as primeiras décadas da colonização, tais comunidades ficaram conhecidas primeiramente com a denominação mocambos e depois quilombos. Eram termos da África Central usados para designar acampamentos improvisados, utilizados para guerras ou mesmo apresamentos de escravizados. No século XVII, a palavra quilombo também era associada aos guerreiros imbangalas (jagas) e seus rituais de iniciação. Já mocambo, ou mukambu tanto em kimbundu como em kicongo (línguas de várias partes da África Central), significava pau de feira, tipo de suportes com forquilhas utilizados para erguer choupanas nos acampamentos (Gomes, 2015, p. 10).

Em algumas regiões brasileiras a rebeldia dos negros escravizados expressa através da fuga para o ambiente onde se agrupavam e viviam livres ficou conhecida como mocambos e em outras como quilombo. Independente da nomenclatura que varia, o que não difere é o objetivo que os escravizados tinham ao praticarem essa e outras formas de resistência na intenção de serem livres.

Os quilombos eram formados quase que exclusivamente através da fuga, se estabeleciam em diversos e diferentes espaços, sobretudo nas matas com distância suficiente daqueles que buscavam capturar os fujões, porém próximos o bastante de lugares onde pudessem realizar vendas e trocas por alimentos e objetos dos quais precisavam, especialmente para se defender, caso fossem surpreendidos por aqueles que os caçavam. A composição dos quilombos não era exclusividade somente dos negros africanos escravizados, pois outros grupos como os indígenas que também lutavam para serem livres se aquilombavam aos africanos para fugirem das formas de escravização e opressão (Gomes, 2015).

Assim sendo, é possível compreender que o quilombo era espaço de união, fraternidade na busca por libertação de toda forma de opressão e escravização. Era o grupo dos oprimidos se acolhendo, se aquilombando, compreendendo que juntos eram mais fortes e que tinham mais possibilidades de lutarem contra seus opressores.

A resistência dos negros escravizados foi tamanha que os quilombos sobrevivem até os dias atuais, com características modernas, sobretudo com relação a luta contra as opressões, pois sabemos que a inferioridade estabelecida aos negros não foi superada com a lei áurea, engaja-se quem assim pensa. Mas o fato é que os quilombolas do passado resistiram e ensinaram seus descendentes a resistirem também.

Os quilombos contemporâneos estão espalhados por todo o Brasil, Moura (1993) ressalta isso. E dentre os estados com significativa presença de quilombos contemporâneos está o Pará, inclusive Salles (2005) explicita a significativa presença da população negra no Pará, isso desde o período da escravidão. Fato que explica o quantitativo expressivo de comunidades quilombolas contemporâneas no estado e da presença negra. Segundo Gloria Moura (2007, p. 3):

Quilombos contemporâneos são comunidades negras rurais habitadas por descendentes de africanos escravizados, que mantêm laços de parentesco e vivem, em sua maioria, de culturas de subsistência, em terra doada, comprada ou ocupada secularmente pelo grupo. Os habitantes dessas comunidades valorizam as tradições culturais dos antepassados, religiosas ou não, recriando-as no presente. Possuem uma história comum e têm normas de pertencimento explícitas, com consciência de sua identidade. São também chamadas de comunidades remanescentes de quilombos, terras de preto, terras de santo ou santíssimo.

O conceito defendido por Gloria Moura nos leva a concluir que os quilombos atuais estão todos localizados no campo, porém também existem quilombos localizados em espaços urbanos, inclusive Arruti (2017) assegura nossa afirmativa. Os quilombos estão por toda parte, seja no campo ou na cidade os quilombolas se fazem presentes. São Pedro, que é o território foco dessa pesquisa, está localizado no campo. Sabemos que muitos e diversos são os espaços e os sujeitos que compõem o território campestre, inclusive Hage (2014) explica essa diversidade, sendo que o ensino de uma escola quilombola do campo não pode ser o mesmo de uma outra escola também localizada no campo, porém com uma realidade de assentamento da reforma agrária ligada ao Movimento Sem Terra, pois são espaços com sujeitos e realidades históricas e sociais diferentes.

Voltando aos quilombos contemporâneos, a forma como são vistos e interpretados pelos outros não é um consenso com a maneira com que se percebem e se designam, por isso se faz importante permitir que os próprios quilombolas se definam, se auto conceituem, pois assim como Almeida (2011, p. 79):

O importante aqui não é tanto como as agências definem ou como uma ONG define ou como um partido político define, mas sim como os próprios sujeitos se autorepresentam e quais os critérios político-organizativos que norteiam suas mobilizações e forjam a coesão em torno de uma certa identidade. Os procedimentos de classificação que interessam são aqueles construídos a partir dos próprios conflitos pelos próprios sujeitos e não necessariamente aqueles produtos de classificações externas, muitas vezes estigmatizantes.

O modo como os sujeitos quilombolas se autodefine é diversa, a forma de ser e se comportar como quilombola para um coletivo não é a mesma para outro, assim como dentro de um único território há diversas maneiras de se caracterizar, se definir e se portar como quilombola. Portanto, é importante compreender que a organização das comunidades quilombolas é distinta, que a história de formação é particular e que cada território é único, específico, Amaral (2008) assegura essa compreensão. Mas, também é essencial que entendamos que essa especificidade não invalida a existência da diversidade, pois os sujeitos

de uma mesma comunidade não são iguais, são pessoas que se veem e se comportam diferente uma das outras.

Desta maneira, as formas como os quilombos atuais se formaram são diversas, os quilombos são diversos, assim como o ser quilombola é diverso. Todos são compostos por descendentes de negros que foram escravizados, mas cada um possui sua particularidade. Ser quilombola na Bahia, não é a mesma coisa que ser quilombola aqui no Pará, ser quilombola no campo não é mesma coisa que ser quilombola na cidade, assim como ser quilombola no quilombo de Pitimandeuá não é igual ser quilombola no quilombo São Pedro, apesar de ambos estarem localizados no campo.

As práticas, os saberes, a cultura e os costumes desenvolvidos em São Pedro podem até serem semelhantes de alguma forma com os de outras comunidades quilombolas, porém tem aspectos, características que só pertencem a São Pedro, que são específicos de lá. Nenhuma comunidade quilombola é idêntica à outra, pois cada uma possui sua singularidade.

Desse modo, como a história de formação e organização dos quilombos se diferenciam, sendo que as práticas de um não são as mesmas de outro, isso nos leva a compreender que a educação escolar também não pode ser única em todas as comunidades. Consequentemente, a educação escolar desenvolvida em São Pedro não pode ser exatamente a mesma que a do quilombo de Pitimandeuá, já que a educação escolar precisa partir da realidade dos territórios. Nunes (2006, p. 358) enfatiza que:

A escola deve oferecer à criança o acesso ao saber historicamente acumulado, como disputa de poder na forma de direito a trabalho, moradia e saúde; direito também de poder ressignificar o lugar de onde fala, onde vive, onde se corporifica a afirmação da sua cor de pele, da sua remanescência como lugares habitados com auto-estima, imagem positiva de si mesmo.

A escola do quilombo e as que recebem alunos oriundos desses territórios precisam considerar o pertencimento e a bagagem de conhecimentos e experiências com que esses alunos chegam nos espaços escolares, pois no quilombo também tem educação, o território quilombola também educa, forma. Forma através da convivência, da luta, da inserção no movimento de luta pela terra, por saúde, educação e por tantos outros direitos que nos são negados enquanto quilombolas, pois sabemos que a sociedade não foi pensada para nós, pelo menos não para vivermos livremente, sem opressão, exploração. Como diz Fanon (2008, p. 151) “há uma procura do negro, solicita-se o negro, não se pode viver sem o negro, exige-se sua presença, mas, de certo modo, querem-no temperado de uma certa maneira”. Querem-nos alienados,

conformados, obedientes, ocultados, encarcerados. Por isso, é necessário resistirmos, pois sem resistência não há existência, nem liberdade.

Na comunidade a criança aprende qual o tamanho e a profundidade exata de uma cova para plantação de mandioca, qual o equivalente de uma tarefa de roça, quanto tempo é necessário para que uma roça possa ser desmanchada e esteja pronta para a produção da farinha. Ela aprende sobre as regras de convivência em comunidade, sobre o papel desempenhado pelo homem e pela mulher. Aprende a caçar, nadar, lavar louças, roupas, descascar mandioca, cozinhar, fazer chás, adquire conhecimento sobre as ervas medicinais e comestíveis, dentre muitas outras práticas e saberes. E isso de forma natural, transmitida e adquirida simplesmente pelo processo de convivência.

Práticas, saberes, devoções, crenças, orações e ritos com suas menções simbólicas vão sendo repassadas oralmente pelos mais velhos. E são assimilados por meio de uma educação informal, na qual o agente receptor (jovem, adulto e criança) vive, prepara, recria, repassa e renova através da organização das festas, das curas com rezas e ervas, da forma de viver e trabalhar coletivamente; além de tentar preservar a identidade, que se encontra enraizada no legado cultural dos seus povoados, apontando-lhes rumos para começar construir uma nova vida, com melhores condições, exigindo inclusão social e respeito, tanto no que tange a sabedoria, luta e resistência do povo negro, quanto no que se refere à diversidade e diferenças étnicas e culturais das quais se constituem o povo brasileiro (Pinto, 2006, p. 275).

Os mais velhos transmitem aos mais jovens os saberes, os costumes, a cultura do povo quilombola no intuito de que esses não sejam perdidos, esquecidos. Eles obtiveram esses conhecimentos com os seus ancestrais e não simplesmente os guardam na memória, mas partilham com seus descendentes. E essa partilha ocorre quase sempre através da oralidade como já ressaltou Pinto, digo quase sempre porque tem coisas que não precisam ser ditas, a gente absorve simplesmente observando o outro fazer. Um bom exemplo é o aprendizado sobre descascar mandioca, lembro que ninguém me ensinou, aprendi ainda na infância observando meus pais, meus avós, enfim aprendi nos mutirões de rapação onde os nossos mais velhos se reuniam para fazerem farinha coletivamente.

Nesses mutirões, enquanto crianças aprendemos que não se podia descascar a mandioca com muita força para não desperdiçar e interferir no rendimento da farinha, pois nossos mais velhos descascavam a mesma levemente e caso nós não fizéssemos da mesma forma chamavam nossa atenção, e então sim nos diziam como fazer.

Ainda sobre os mutirões, recordo que esses não eram simplesmente realizados durante o processo de produção da farinha, mas bem antes, ainda no plantio da maniva para a colheita da mandioca. Durante os mesmos muitas histórias eram partilhadas, nós enquanto crianças

aprendíamos não só observando, mas também ouvindo os casos que eram contados por nossos mais velhos. Por isso, corroboro com Brandão (1982, p. 9) quando salienta que “não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante”.

Desse modo, nos quilombos também tem professores, processos e práticas de ensino. Professores que se formaram e se formam a partir do ensino, sobretudo dos mais velhos, pois são eles quem conhecem e dominam os conhecimentos sobre os remédios caseiros, sobre como ter êxito na caça, na pesca, na plantação, sabem acerca dos mitos e lendas do território.

Recordo-me dos meus avós paternos, especialmente de minha avó que tinha conhecimento de plantas que servem como remédios para tantas doenças, ninguém podia adoecer em São Pedro que dona Sebastiana Rodrigues já se movimentava na preparação de banhos, xaropes (na comunidade mais conhecido como lambedor), garrafadas e etc. Eram remédios para dor de cabeça, dor de dente, febre, para infecção intestinal, derrame, tratamentos de inflamações uterinas, urinárias, dentre outros. Ela aprendeu esses saberes com sua mãe e compartilhou com os filhos, hoje com a ausência de dona Sebastiana são suas filhas que exercem a função de ensinar e preparar remédios na comunidade. Com relação a isso, Pinto (2006, p. 293) diz que “os mais jovens são enredados no circuito da memória, cumprindo-se a obrigação de não deixar apagar traços de outras histórias, de outros tempos, as quais precisam ser ensinadas e aprendidas informalmente nas várias atividades e experiências rotineiras da comunidade (Pinto, 2006, p. 293)

Os conhecimentos partilhados nos mutirões de plantação, de produção da farinha, de apanhação e preparação do açaí, de pescaria, de caça, de lavagem de roupas, louças e a preparação de alimentos são conhecimentos que só a vivência no território pode oferecer.

Os saberes transmitidos nas comunidades moldam nossas identidades enquanto quilombolas, pois a maneira como enxergamos o mundo, nossas concepções, crenças, estão interligados a vivência, a cultura e ao aprendizado que adquirimos dentro do território. A educação produzida e desenvolvida nas comunidades em sua grande maioria é fortalecedora da identidade quilombola, porém não é possível dizer o mesmo da educação escolarizada. Gloria Moura (2006, p. 262) enfatiza:

Que a grande diferença que se deve destacar entre a transmissão do saber nas comunidades negras rurais e nas escolas é que, no primeiro caso, o processo, fruto da socialização, desenvolve-se de forma natural e informal e, no segundo, o saber não está referenciado na experiência do aluno.

É por isso que os mais jovens, principalmente as crianças aprendem, pois os conhecimentos a eles ensinados fazem parte do cotidiano, da vida diária dos mesmos.

Os saberes produzidos e pertencentes às comunidades quilombolas compõem a educação quilombola, ou seja, a educação do quilombo, e o entrelaçamento desses saberes ao ensino escolar, configura a educação escolar quilombola, que é o que as comunidades almejam, desejam uma educação escolar que esteja referenciada em suas realidades e na da comunidade (Silva, 2021).

Querem que as escolas assim como as comunidades fortaleçam as identidades de seus descendentes e colaborem para a manutenção da memória, da ancestralidade, das tradições, dos costumes e dos ritos. E isso só será possível quando o ensino desenvolvido na escola agregar os saberes do quilombo e dos quilombolas, pois os estudantes quilombolas antes de terem acesso a disciplinas denominadas de matemática, português, ciências, enfim, a uma educação formalizada já tiveram acesso a uma educação que os proporcionou conhecimentos sobre as mesmas, e que pode até não ser considerada científica e válida para muitos, mas os ensinou tudo que sabem, inclusive a resistirem e lutarem contra as injustiças sociais e aqueles que os oprimem e querem lhes manter a margem. Assim como Freire (2021, p. 32) nos indagamos do “por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?”.

Como já enfatizamos os alunos quilombolas não chegam aos espaços escolares vazios de conhecimento, pelo contrário carregam em suas bagagens saberes de resistência, de lutas, de enfrentamento, mesmo que não tenham consciência disso. E a escola pode auxiliá-los nisso, pois é isso que os pais e a comunidade esperam da escola. Esperam que assim como eles essa transmita o valor do território, dos conhecimentos lá produzidos e da importância de preservá-lo e mantê-lo vivo.

Durante a escravidão africana os negros escravizados criaram vários meios de resistirem à opressão como já foi salientado neste texto. E na atualidade, seus descendentes continuam resistindo, porém com estratégias exigidas pelo atual contexto da sociedade. E um dos meios que utilizam como enfrentamento para a superação de suas opressões é a educação. Por isso, conforme explicita Pinto (2006, p. 275):

Nos dias de hoje, seus descendentes, os remanescentes de quilombolas, lutam por melhorias na qualidade do ensino, escolas dignas para os seus filhos, com profissionais, e propostas no âmbito educacional que contemplem a história do povo negro, suas especificidades e diferenças culturais, proporcionando-lhes condições de viver outras realidades, novas descobertas.

Ao contrário daqueles que enxergam seus conhecimentos e saberes como inválidos os quilombolas se reconhecem e são cientes de que produzem conhecimento, e é por conta dessa consciência que reclamam do estado, do Ministério da Educação, das secretarias municipais e estaduais de educação uma escola, uma educação escolar que dialogue com os saberes e conhecimentos dos territórios. Os quilombolas sabem que:

A educação do colonizador, que contém o saber de seu modo de vida e ajuda a confirmar a aparente legalidade de seus atos de domínio, na verdade não serve para ser a educação do colonizado. Não serve e existe contra uma educação que ele, não obstante dominado, também possui como um dos seus recursos, em seu mundo, dentro de sua cultura (Brandão, 1982, p. 11).

Assim, os remanescentes de quilombos rejeitam, não aceitam mais essa educação colonizadora, que segrega, invisibiliza e apaga suas identidades, seus saberes e existências. Querem uma educação que afirme suas existências, que lhes reconheça como sujeitos de conhecimento, sujeitos com as quais as comunidades, principalmente as escolarizadas, têm muito para aprender.

Portanto, as comunidades quilombolas lutam e almejam uma educação escolar que perpassa, que parta da educação quilombola, dos saberes do quilombo, da história do quilombo, do histórico de lutas e resistências dos ancestrais quilombolas, pois como afirma Moura (2007, p. 6) “a escola tem um papel fundamental para os moradores dos quilombos contemporâneos, mas eles desejam uma escola sua, da comunidade, onde suas diferenças sejam respeitadas”.

E uma escola que lhes pertença é uma escola na qual se enxerguem, percebam suas identidades, na qual enxerguem seus saberes e práticas. É uma escola que tenha um currículo pensado a partir do quilombo e junto com os quilombolas, pois como diz Fernando Rodrigues do quilombo São Pedro “Branco não sabe o que o preto quer e precisa, quem sabe do preto é o próprio preto”.

Sendo assim, como poderíamos pensar em um currículo para o desenvolvimento da educação escolar quilombola? Um currículo que dê conta de atender as necessidades e expectativas do povo quilombola? E é no intuito não de responder, mas de gerar reflexões que na próxima subseção nos debruçamos a pensar esse currículo.

### **3.2 Para pensarmos o currículo da educação escolar quilombola**



Antes de pensarmos acerca do currículo da educação escolar quilombola se faz importante discutirmos sobre o currículo de maneira geral. Até pouco tempo atrás não fazia ideia do quão o currículo é poderoso, da importância de nós enquanto educadores termos conhecimento sobre ele, da dimensão que ele representa e do quão ele pode contribuir para uma educação libertadora ou alienante e homogeneizadora.

É difícil definir o que é currículo, inclusive Lopes e Macedo (2011) evidenciam isso. E ressaltam que ao longo da história do currículo as concepções sobre o mesmo foram se ampliando. A compreensão a respeito da definição de currículo está relacionada à perspectiva a partir da qual o mesmo é visto, pois o currículo numa perspectiva tradicional não é o mesmo de uma perspectiva crítica e mais recentemente se vem pensando o currículo numa perspectiva pós-crítica.

Nesse texto discutiremos o currículo a partir da perspectiva crítica, sendo que isso não nos impedirá de realizar as reflexões aqui pretendidas a partir de autores que se denominam como pós-críticos, pois seus apontamentos se fazem importantes no embasamento de nossa discussão. De acordo com Moreira e Candau (2007, p. 17):

À palavra currículo associam-se distintas concepções, que derivam dos diversos modos de como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento. Diferentes fatores sócio-econômicos, políticos e culturais contribuem, assim, para que currículo venha a ser entendido como: (a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos; (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização.

A nossa compreensão de currículo é limitada, assim como a de educação. E essa concepção de currículo limitado não foi em nós construída por acaso, pois para os detentores do poder não é importante que nós tenhamos conhecimento acerca do poder que o currículo possui. Passamos muito tempo enxergando o currículo como algo inofensivo, assim como ainda hoje há quem assim o enxergue.

Durante muito tempo acreditamos e ainda hoje tem quem acredite que o melhor ensino é aquele que ensina o aluno a decorar, a aprender por repetição, que não leva em consideração os saberes dos alunos, que nem sequer reconhece o aluno como sujeito.

Os teóricos do campo do currículo cuidaram de nos mostrar que o currículo não é desinteressado, que está articulado a muitas questões e que é um meio de controle na sociedade. Silva (2021) enfatiza que o currículo visa transformar os seres humanos através da seleção de

determinados conhecimentos. Esses conhecimentos selecionados não são eleitos por acaso, a seleção dos mesmos possui finalidades, interesses.

Os conhecimentos selecionados para a composição dos currículos visibilizam determinados sujeitos enquanto invisibilizam outros. Os visibilizados são os tidos como sujeitos de conhecimentos e de cultura superior. Santos (2007) diz existir uma linha abissal que divide a sociedade. De um lado estão os cultos, sujeitos de conhecimento, educados, superiores, etc. E do outro estão os incultos, inferiores, sem cultura, selvagens, etc. Portanto os conhecimentos que devem ser visibilizados nos currículos são os dos cultos e superiores.

Mas os sujeitos vistos como inferiores, sem saberes e sem cultura não se percebem assim, pois se sabem possuidores e produtores de conhecimento, de cultura e de saberes. E por isso querem ter seus conhecimentos inseridos nos currículos e lutam por isso, tornando assim o currículo um campo em disputas (Arroyo, 2013).

Os coletivos tidos como minorias não aceitam mais ficar de fora da disputa por currículos que os visibilizem, que os reafirmem como sujeitos e sujeitos de conhecimento, de saberes. E dentro desses coletivos tidos como inferiores estão os quilombolas que assim como os demais são cientes de que são construtores de conhecimento, portanto almejam que seus conhecimentos sejam transportados para os currículos de suas escolas.

Gomes (2021) chama atenção para a necessidade de descolonizar os currículos. É necessário inserir nos currículos os saberes dos tidos como inferiores, ocultados, inclusive os dos negros quilombolas. Os quilombolas são sujeitos com pedagogia própria, assim sendo, o currículo desenvolvido nas escolas quilombolas e nas que recebem estudantes oriundos desses territórios precisa estar embasado na cultura, nas práticas, na vivência da comunidade, ou seja, é necessário desenvolver o ensino da educação escolar quilombola.

A Educação Escolar Quilombola é uma modalidade de ensino da educação básica que foi instituída a partir da resolução 08/2012. No art. 1º, § 1º, inciso I das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola diz que o ensino ministrado nas instituições educacionais deve fundamentar-se, informar-se e alimentar-se:

- a) da memória coletiva;
- b) das línguas remanescentes;
- c) dos marcos civilizatórios
- d) das práticas culturais;
- e) das tecnologias e formas de produção do trabalho;
- f) dos acervos e repertórios orais;
- g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país;
- h) da territorialidade (Brasil, 2012, p. 8).

Desse modo, o ensino deve estar em consonância com a vivência, com a cultura, com as práticas e os costumes da comunidade. Deve levar em consideração o pertencimento étnico dos alunos e transmitir a eles o histórico de lutas, resistência e protagonismo do seu povo na composição da sociedade.

O ensino da Educação Escolar quilombola fornecerá aos alunos conhecimento sobre suas histórias e a trajetória de seu povo, e isso de uma maneira positiva, pois muitas crianças quilombolas devido aprenderem, inclusive na escola que ser quilombola é ser escravo, feio, não se reconhecem enquanto tais, e nem poderia. Por isso se faz essencial uma educação que conte o lado apagado da história, uma educação escolar que desenvolva e fortaleça a identidade dos estudantes quilombolas, pois:

O currículo é mais do que uma mera seleção do conteúdo para que os processos cognitivos se instaurem. Constitui, na verdade, um processo de (de) formação de nós mesmos, na forma como nós percebemos, que nós reconhecemos e como nos situamos através da nossa identidade (Nunes, 2006, p. 350).

Como já discutimos anteriormente, o currículo possui o poder de moldar nossa identidade, ele interfere na forma como nos percebemos e como compreendemos a realidade ao nosso redor. Ele molda nossa leitura de mundo.

Assim, que o currículo das escolas quilombolas inspirem os estudantes a gostarem de serem quem são, a terem orgulho de suas identidades e pertencimento. Que seja um currículo que os ensine a lerem as suas realidades e a da sociedade como um todo de maneira crítica, pois de acordo com Nunes (2006, p. 358):

As crianças e os jovens precisam ser escolarizados em um sentido menos reducionista. A passagem pela escola que os escolarizou, que os certificou é a experiência que já foi e está sendo vivenciada. Hoje, jovens e crianças precisam ser educados, educados pela própria história, presente e passada. Nesse sentido, a folha de abertura que as crianças levam para a escola evoca que as outras devem ser escritas de uma forma diferenciada em relação à que tem sido escrita até hoje, tradicionalmente.

Assim, é necessário construir e desenvolver uma outra educação, um outro ensino. Ensino esse que tenha como referência o pertencimento, a realidade e o contexto quilombola. A educação escolar dos estudantes quilombolas tem o papel de garantir a eles subsídios para o desenvolvimento e fortalecimento de suas identidades, contribuindo assim para o sentimento de pertencimento e conseqüentemente com a potencialização do território.

O artigo 35 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola enfatiza que o currículo da Educação Escolar Quilombola, obedecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para todas as etapas e modalidades da educação Básica, deverá:

I-Garantir ao educando o direito a conhecer o conceito, a história dos quilombos no Brasil, o protagonismo do movimento quilombola e do movimento negro, assim como o seu histórico de lutas;

II-Implementar a educação das Relações étnico-Raciais e o Ensino de história e Cultura afro-Brasileira e africana, nos termos da lei nº9.394/96, na redação dada pela lei nº 10.639/2003, e da resolução CNE/CP nº1/2004;

III-reconhecer a história e a cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional, considerando as mudanças, as recriações e as ressignificações históricas e socioculturais que estruturam as concepções de vida dos afro-brasileiros na diáspora africana;

IV-Promover o fortalecimento da identidade étnico-racial, da história e cultura afro-brasileira e africana ressignificada, recriada e reterritorializada nos territórios quilombolas;

V-Garantir as discussões sobre a identidade, a cultura e a linguagem, como importantes eixos norteadores do currículo;

VI-Considerar a liberdade religiosa como princípio jurídico, pedagógico e político atuando de forma a:

a) superar preconceitos em relação às práticas religiosas e culturais das comunidades quilombolas, quer sejam elas religiões de matriz africana ou não;

b) Proibir toda e qualquer prática de proselitismo religioso nas escolas.

VII-respeitar a diversidade sexual, superando práticas homofóbicas, lesbofóbicas, transfóbicas, machistas e sexistas nas escolas (Brasil, 2012, p. 34 e 35).

A partir disso, me questiono se os professores das escolas quilombolas e que atuam em escolas que recebem estudantes oriundos desses territórios possuem formação para desenvolverem esse currículo. Os professores atuantes na escola da Comunidade Quilombola de São Pedro, sabemos que não, pois os cursos de formação não formam os professores para trabalhar com a diversidade, eles se eximem de tal tarefa, apesar de que como sustenta Gomes (2000, p. 156), “os cursos de formação de professores/as não podem se furtar a esse diálogo mais do que necessário”.

Sabemos que políticas curriculares como a lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola de 2012 só foram construídas por conta da pressão dos movimentos negro e quilombola que apesar dos desafios cotidianos e constantes não deixam de lutar, isso porque

O povo colonizado não está só. A despeito dos esforços do colonialismo, suas fronteiras permanecem permeáveis às novidades, aos ecos. Ele descobre que a violência é atmosférica, escala aqui e ali, e aqui e ali derrota o regime colonial (Fanon, 1968, p. 53).

Os oprimidos conscientes de suas amarras, porém não conformados, encontram meios para driblar seus opressores e destruírem as estratégias dos mesmos de lhes manterem cativos. Com relação a garantia de formação aos professores para o desenvolvimento desses currículos, essa é uma luta que as escolas, os educadores e o movimento negro e quilombola ainda

enfrentam. Gomes enfatiza a função desses movimentos na conquista por currículos que respeitem a diversidade e especificidade dos grupos que compõem a sociedade.

Tais movimentos indagam a sociedade como um todo e, enquanto sujeitos políticos, colocam em xeque a escola uniformizadora que tanto imperou em nosso sistema de ensino. Questionam os currículos, imprimem mudanças nos projetos pedagógicos, interferem na política educacional e na elaboração de leis educacionais e diretrizes curriculares (Gomes, 2007, p. 26).

Questionam também a respeito de formação, pois para eles é importante que os professores tenham consciência da diversidade social, cultural e étnica ainda na universidade. E também das desigualdades de raça, de classe, de gênero. Por isso os movimentos negro e quilombola reclamam suas presenças e a de seus conhecimentos nos currículos acadêmicos, assim, quando já formados os docentes estarão cientes de que precisam desenvolver um ensino que contemple a multiplicidade, mas também a particularidade de cada grupo. Conforme Arroyo (2015, p. 66) “os currículos de formação docente e pedagógica da educação básica deverão aprender com os saberes dos movimentos sociais e incorporá-los. Saberes sobre em que processos foram subalternizados, oprimidos nas relações de classe, etnia, raça”.

Como fazer parte dos currículos dos cursos de formação não é uma realidade efetivada, mesmo que existam cursos específicos para educação do campo, indígena, falta a inserção nas licenciaturas como pedagogia, letras, matemática, história e etc., assim, os docentes chegam para atuar nas escolas como as quilombolas e as que recebem estudantes quilombolas sem a compreensão de quem são esses sujeitos, sem conhecimento de suas histórias de lutas e resistências, sem arcabouço para o desenvolvimento de uma educação escolar quilombola. Segundo Silva (2018, p. 135):

O problema não está, portanto, na falta de políticas públicas [políticas públicas educacionais e curriculares], tampouco de orientações para implementá-las, mas em projeto de sociedade que ainda se faz dominante, projeto esse que tenta eliminar as diferenças étnico-raciais, folclorizar as marcas culturais, sabedoria, conhecimentos, tecnologias que não de raízes europeias.

Dessa forma, a negação de formação continuada para os professores atuantes nas escolas quilombolas e nas que atendem alunos pertencentes a essas localidades para que esses possam efetivar o ensino da educação escolar quilombola é pelo fato de os conhecimentos do currículo desta modalidade de ensino não pertencerem a grupos hegemônicos. Negar formação aos professores é negar conhecimento aos estudantes, especificamente aos quilombolas, pois esses são os maiores prejudicados pelo exercício docente de professores carentes de uma formação sólida.

Portanto, são os alunos que não terão conhecimento e consciência crítica de suas realidades, das condições de opressão que vivem na sociedade por conta de fatores raciais, sexuais, de gênero e de classe. Não desfrutarão do direito a um ensino que parta dos seus territórios, de seus saberes e de suas realidades nessa sociedade que os oprime e faz uso de todas as ferramentas possíveis para lhes manter nessa condição. Por isso, “investir na formação dos profissionais como um dos eixos estruturados para a perspectiva da educação escolar quilombola torna-se uma ação indispensável e emergente” (Silva; Rodrigues, 2014, p. 27).

Não inserir nos currículos de formação inicial conhecimentos acerca da população negra e quilombola e não garantir aos professores formação continuada que lhes aprimore para o desenvolvimento de uma educação escolar quilombola e antirracista é um meio de manter a soberania dos brancos. Segundo Canen; Moreira (199, p. 20):

A intenção de preparar professores para lidar com a pluralidade cultural e desafiar preconceitos em seus discursos e práticas esbarra, muitas vezes, em resistências a abertura para formas plurais de se conceber as experiências da vida; outras vezes, é prejudicada por falta de sensibilidade ao caráter híbrido e dinâmico das identidades.

O desenvolvimento de uma educação antirracista demarca que o crescimento econômico da sociedade ocorreu a partir da exploração da população negra condicionada a escravização, reconhece a existência do racismo e desmascara o mito da democracia racial brasileira, pois sabemos que “é preciso estar consciente de que as ideologias raciais são utilizadas como álibi para a manutenção de situações de privilégio de um grupo social sobre outro” (Santomé, 2011, p. 164). Mais que a afirmação e reconhecimento do racismo na sociedade, uma educação antirracista trabalha para combatê-lo. Uma educação antirracista apresenta as seguintes características:

1. Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira;
2. Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar;
3. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas;
4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as alunos/as;
5. Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira;
6. Busca materiais que contribuam para a eliminação do “eurocentrismo” dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de “assuntos negros”;
7. Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial;
8. Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e alunas pertencentes a grupos discriminados (Cavalleiro, 2001, p. 158).

O desenvolvimento dessa educação antirracista não é nada interessante para aqueles que detêm o poder, pois uma educação que possibilite aos oprimidos ferramentas e mecanismos para caminharem em busca de suas libertações desestabiliza as estruturas e ameaça a hegemonia das classes dominantes. Por isso a não inclusão dos saberes daqueles que são considerados subalternos nos currículos, como os quilombolas. O não reconhecimento dos excluídos como sujeitos de conhecimento é uma forma de mantê-los oprimidos, mas estes são conscientes de suas condições e lutam diariamente para superá-las, pois:

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de luta por ela (Freire, 2019, p. 42 e 43).

Por isso, apesar de cobrarem os quilombolas não ficam de braços cruzados esperando o dia em que as secretarias municipais e estaduais de educação se conscientizarão e assumirão suas responsabilidades com relação a promoção de formação continuada para os professores, de modo que a própria comunidade, assumindo a frente os professores e pesquisadores quilombolas se organizam e a partir de parcerias com universidades, associações, coletivos, fornecem aos docentes atuantes nos territórios formação que os habilitem a transgredirem o currículo oficial que não contempla os conhecimentos do povo quilombola em prol de um ensino diferenciado e adequado às suas realidades. Silva; Rodrigues (2014) confirma tal realidade no texto intitulado “Formação inicial e continuada de professores (as) e a educação no quilombo de Conceição das Crioulas/PE”.

Partindo disso, a realização de pesquisas do tipo colaborativas com o seu caráter formativo tem muito a contribuir com o processo de formação dos professores, sobretudo dos professores quilombolas. É um tipo de pesquisa que visa contribuir com mudanças de práticas curriculares e pedagógicas. De acordo com Ibiapina (2016, p. 35):

No desenvolvimento da pesquisa colaborativa, os pesquisadores e os professores estabelecem uma rede de negociações que objetiva a mudança das práticas docentes. Esse processo investigativo favorece, sobremaneira, tanto a produção de conhecimentos quanto a formação e o desenvolvimento profissional.

Desse modo, a partir da realização de pesquisas colaborativas, pesquisadores universitários podem tornar-se parceiros dos professores em prol de currículos e de práticas que

reverberem a cultura, os conhecimentos dos quilombolas e que os auxiliem a compreenderem seus processos de exploração, exclusão e opressão na sociedade.

O currículo escolar quilombola permite que os estudantes leiam suas e a realidade da sociedade de maneira crítica, faz com que compreendam o porquê que as pessoas, os grupos, as identidades e os conhecimentos que compõem os espaços de privilégios como os currículos escolares, os materiais didáticos são sempre os mesmos, com características homogêneas e não outros.

O conteúdo dos livros didáticos não contempla a realidade dos negros e quilombolas, esses nem se fazem presentes nas páginas dos mesmos e, quando de alguma forma são referenciados é como subalternos, inferiores, vulneráveis, carentes de conhecimento, analfabetos e outras concepções racistas e preconceituosas. Desse modo, o livro didático é um potente veículo de transmissão de estereótipos racistas contra a população negra. É necessário que os professores estejam atentos para identificarem tais concepções, pois:

As atitudes de racismo e discriminação costumam ser dissimuladas também recorrendo a descrições dominadas por estereótipos e pelo silenciamento de acontecimentos históricos, socioeconômicos e culturais. Uma mostra da política de racismo e discriminação que atravessa a maioria dos livros didáticos são as descrições e qualificativos com os quais se nomeiam invasões coloniais e espoliações de recursos naturais de numerosos povos do Terceiro Mundo. Basta uma repassada pelos livros didáticos para nos fazer ver de que forma fenômenos como os anteriormente assinalados aparecem nomeados como atos de descobrimento, aventuras humanas, feitos heróicos, desejos de civilizar seres primitivos ou bárbaros, de fazê-los participar da verdadeira religião, etc. (Santomé, 2011, p. 164).

O currículo e as práticas de ensino da educação escolar quilombola devem desmascarar e contribuir para que os alunos compreendam que as contradições e ocultamentos existentes nos livros didáticos e nos currículos é uma forma de mantimento do *status quo*.

Um currículo escolar quilombola visa abrir as grades que impedem que os saberes e as práticas do povo quilombola não adentrem as salas de aula e façam parte dos conteúdos ministrados pelos professores, criando assim mecanismos como materiais didáticos, práticas curriculares e pedagógicas que os reafirmem existentes na sociedade e como seres humanos portadores e produtores de conhecimento, já que:

No caso da educação, promove-se uma política de universalização da escolarização, todos são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados etc (Candau, 2008, p. 50).



Os saberes selecionados para a composição do currículo e as práticas curriculares de uma escola quilombola não podem seguir o mesmo padrão de outras escolas, pois como já expusemos, a pedagogia do quilombo é específica, portanto, o currículo escolar e as práticas curriculares das escolas também devem ser diferenciados e alinhados à realidade das comunidades. De acordo com Aires; Leite (2018, p. 122) “trata-se de uma pedagogia cujo currículo contribua sobretudo, para o reconhecimento do direito à diferença e que faça superar o histórico de exclusão, ausência, violência, dominação e subordinação de um povo a outro”. E para que haja superação da exclusão, da violência, da opressão, sobretudo do povo negro quilombola precisamos enquanto escola, responsáveis pelo ensino, selecionar conhecimentos, desenvolver práticas curriculares e pedagógicas que caminhem em busca de tal objetivo.

O currículo da educação escolar quilombola engloba conhecimentos sobre a história geral de formação dos quilombos no Brasil e também das comunidades quilombolas atuais, pois a escola quilombola e também aquela que recebe estudantes pertencentes a estes espaços precisa trabalhar aliada aos conteúdos a história da comunidade a qual os alunos pertencem, inclusive as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola explicita isso.

O currículo quilombola trabalha os conteúdos escolares de matemática, de ciências, de história, de língua portuguesa, de artes, enfim, de todos os componentes curriculares aliados aos saberes do território, afinal como já discutimos na subseção anterior, quando as crianças quilombolas chegam às escolas elas já portam em suas bagagens saberes sobre matemática, ciências e etc. que foram adquiridos no território. Os quilombolas sabem da importância de conhecer e dominar saberes que não são seus, porém querem ter acesso a outros conhecimentos tendo os seus como referência.

Dessa maneira, é preciso aliar isso as práticas curriculares desenvolvidas em sala de aula, visando assim o desenvolvimento do ensino da educação escolar quilombola. Educação essa que Parafraçando Arruti (2017), é um projeto ainda em construção na sociedade.

O ensino da educação escolar quilombola é o que nós quilombolas almejamos e necessitamos, por isso precisamos tornar a resolução 08/12 realidade, a luta por sua efetivação nas escolas é urgente, pois somente através de um currículo e de um ensino que nos coloque no centro do saber será possível construir novas realidades e recuperar a dignidade que de nós foi roubada por força e violência.

As práticas curriculares das escolas quilombolas precisam abranger a realidade dos alunos, pois os mesmos devem se sentir inseridos dentro dessa escola, sentirem que a mesma lhes pertence, se enxergarem nela. De acordo com Lunardi (2005, p. 63):

As práticas curriculares de sala de aula são, portanto, expressão das práticas curriculares da escola, sendo condicionadas pela organização do tempo e do espaço escolar. São as ações implementadas e recontextualizadas no espaço da sala de aula por professores e alunos na constituição daquilo que chamamos de currículo.

E ainda conforme a mesma autora “essas práticas curriculares, condicionadas pelo tempo e espaço da sala de aula, acabam por agir na produção da identidade dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem e na produção dos saberes trabalhados em sala” (Lunardi, 2005, p. 63). O currículo, as práticas curriculares afetam a identidade dos alunos e dos professores, pois os conhecimentos ensinados não estão alheios a interesses, ideologias, pelo contrário. Por isso é importante que os professores quilombolas compreendam a dimensão e o poder que o currículo tem sobre suas formas de ver, se portar e atuar, e também que a escola, os conhecimentos ensinados aos alunos e suas atitudes enquanto educadores interferem na forma como os estudantes se percebem e percebem os colegas, o mundo a seu redor, a sociedade como um todo.

A organização do espaço escolar, principalmente da sala de aula, diz muito sobre a concepção de educação que se defende em determinada escola. A forma com que as cadeiras são organizadas, as imagens e mensagens expostas nos cartazes, dentre outras práticas deixam explícito se a educação é dialógica ou bancária como salienta Paulo Freire.

O desenvolvimento do ensino da educação escolar quilombola requer um espaço escolar onde os alunos possam dialogar, trocar experiências uns com os outros e também com o professor, pois esse tem muito a ensinar, mas também tem muito para aprender com os alunos.

Visto que a grande maioria dos alunos aprende por meio de práticas educacionais tradicionais e conservadoras e só se interessa pela presença do professor, qualquer pedagogia radical precisa insistir em que a presença de todos seja reconhecida. E não basta simplesmente afirmar essa insistência. É preciso demonstrá-la por meio de práticas pedagógicas. Para começar, o professor precisa *valorizar* de verdade a presença de cada um. Precisa reconhecer permanentemente que todos influenciam a dinâmica da sala de aula, que todos contribuem. Essas contribuições são recursos. Usadas de modo construtivo, elas promovem a capacidade de qualquer turma de criar uma comunidade aberta de aprendizado (Hooks, 2017, p. 18).

É na dinâmica com os colegas e seus professores que os estudantes aprendem. Por isso é importante propiciar aos mesmos momentos de trocas, de realização de atividades em grupo ou simplesmente rodas de conversa. Com os estudantes quilombolas em uma aula que trate sobre peixes, animais, frutas, é possível organizar diversos meios para que os alunos interajam e aprendam uns com os outros, inclusive o próprio professor aprenderá, mas isso a partir da

realidade dos alunos, pois eles conhecem por nome os peixes que habitam os rios de seus territórios, assim como os animais, as frutas.

As escolas quilombolas e as que atendem estudantes oriundos desses territórios precisam incorporar em seus currículos conhecimentos sobre o período do inverno nas comunidades quilombolas, a situação dos ramais, pois muitos estudantes, principalmente aqueles que moram afastados das escolas e dependem do transporte escolar ficam impedidos de chegarem até as escolas devido a intrafegabilidade das estradas. São estradas que contam com pouca ou nenhuma assistência por parte do poder público municipal. O professor pode problematizar com os alunos o porquê de o poder público ter descaso pelos ramais das comunidades quilombolas, o porquê de as políticas públicas voltadas para a população negra e quilombola só chegarem até elas através da luta do movimento. Assim, as práticas curriculares da educação escolar quilombola podem contribuir com o desenvolvimento de um currículo que não está alheio a inferioridade com que a população negra quilombola é tratada na sociedade, pelo contrário, é um currículo que visa criticizar os alunos, pois como diz Freire (2019, p. 42):

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressor? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de luta por ela.

Assim, as crianças, adolescentes e jovens quilombolas aprenderão desde cedo que precisam lutar por suas existências nessa sociedade marcada por diferenças de classe, raça e gênero, onde o negro foi e continua sendo violentado por conta da cor. Contrariando os que por interesse ignoram a existência do racismo na sociedade e trabalham para que a sociedade faça o mesmo:

Nas suas linhas essenciais, a interpretação marxista corrente postula que racismo, preconceito e discriminações raciais são subprodutos necessários do desenvolvimento capitalista, implementados e manipulados pela classe dominante com os objetivos de manter uma força de trabalho explorável, constituída pelos radicalmente dominados, e criar divisões dentro da classe trabalhadora, de forma a atenuar ou diminuir o conflito de classes (Gonzalez; Hasenbalg, p. 76).

Desse modo, os currículos escolares também são meios de disseminação e manutenção do que foi estabelecido como natural na sociedade, inclusive as questões de desigualdades e violências, dentre elas a racial. Por isso, no processo de seleção dos saberes para composição do currículo da educação escolar quilombola não pode faltar a história sobre a escravização da população negra, a história que os livros didáticos e outras fontes omitem. Os estudantes

precisam ter conhecimento dos reais motivos pelos quais os seus ancestrais foram levados à condição de escravos. Outro conhecimento que precisa constar no currículo é a história de formação das comunidades quilombolas atuais, faz-se importante que os estudantes saibam a origem dos territórios e a história de luta pelo reconhecimento do mesmo, pois:

As narrativas do currículo devem ser desconstruídas como estruturas que fecham possibilidades alternativas de leitura, que fecham as possibilidades de construção de identidades alternativas. Mas as narrativas podem também ser vistas como textos abertos, como histórias que podem ser invertidas, subvertidas, parodiadas, para contar histórias diferentes, plurais, múltiplas, histórias que se abram para a produção de identidades e subjetividades contra-hegemônicas, de oposição (Silva, 2011, p. 199).

E é isso que nós quilombolas queremos por meio do currículo quilombola, pois a partir dele é possível tornar nossos saberes parte dos conhecimentos escolares e sairmos da margem, pois já cansamos de frequentar essa escola que foi pensada para nós, esse espaço onde cabemos somente de maneira invisibilizada, estereotipada e silenciada. Não nos reconhecemos como inexistentes, inferiores, e mesmo que os colonizadores trabalhem constantemente para nos manter sob seus domínios, nós continuaremos lutando por nossas libertações, inclusive continuaremos reafirmando nossas existências (Arroyo, 2014).

Queremos uma outra escola, um outro currículo, queremos uma educação escolar que nos prepare para enfrentarmos nossas opressões e que nos dê subsídios para lutarmos pela construção de uma sociedade mais justa. Uma educação na qual nos sintamos incluídos, que não faça distinção e reproduza desigualdades. Como defendida por Candau, uma educação intercultural.

A perspectiva intercultural quer promover uma educação para o reconhecimento do outro, o diálogo entre os diferentes grupos socioculturais. Uma educação para a negociação cultural, o que supõe exercitar o que Santos denomina *hermenêutica diatópica*. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade (Candau, 2008, p. 54).

Assim, é possível afirmar que o currículo da educação escolar quilombola é uma proposta curricular que visa alcançar a interculturalidade, pois os conhecimentos são centrados no território e nos integrantes do mesmo. De acordo com Walsh, 2009, p. 25):

Falar de uma política epistêmica da interculturalidade, mas também de epistemologias políticas e críticas, poderia servir, no campo educativo, para colocar os debates em torno da interculturalidade em outro nível, transpassando seu fundo enraizado na diversidade étnico-cultural e focalizando o problema da “ciência” em si; isto é, a maneira através da qual a ciência, como um dos fundamentos centrais do projeto da

modernidade/colonialidade, contribuiu de forma vital para o estabelecimento e manutenção da histórica e atual ordem hierárquica racial, na qual os brancos, e especialmente os homens brancos europeus, permanecem em cima. Permite considerar a construção de novos marcos epistemológicos que pluralizam, problematizam e desafiam a noção de um pensamento e conhecimento totalitários, únicos e universais, partindo de uma política e ética que sempre mantém como presente as relações do poder às quais foram submetidas estes conhecimentos. Assim, alenta novos processos, práticas e estratégias de intervenção intelectual que poderiam incluir, entre outras, a revitalização, revalorização e aplicação dos saberes ancestrais, não como algo ligado a uma localidade e temporalidade do passado, mas como conhecimentos que têm contemporaneidade para criticamente ler o mundo, e para compreender, (re)aprender e atuar no presente.

Essa mesma ciência que demarcou a população negra como inferior, sem capacidade de aprender é a mesma que vem e vai continuar provando e saboreando o gosto amargo de suas afirmações carregadas de ideologias, racismo e preconceitos. O currículo que tem sido usado para disseminar nas escolas e na sociedade conhecimentos de cunho racistas e preconceituosos, a partir da atuação, sobretudo do movimento negro paulatinamente vem se reconfigurando e contribuindo para a desconstrução dessa prática.

Por isso, é essencial que os conhecimentos selecionados para a composição dos currículos quilombolas contemplem suas histórias, seus movimentos de lutas e resistências, mas como já frisamos neste texto o desenvolvimento dessa outra educação, do currículo da educação escolar quilombola esbarra em problemas como a ausência de formação para que os professores possam se apropriar do currículo desta modalidade de ensino e assim o efetivarem nas escolas.

## **4 - O MOVIMENTO DE (RE) SIGNIFICAÇÃO DO CURRÍCULO DE UMA ESCOLA QUILOMBOLA PARAENSE**

Nesta seção apresento a unidade de contexto a partir da qual a pesquisa foi realizada e ainda o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação dos mesmos a partir de cada categoria e subcategoria de análise.

### **4.1 – Unidade de Contexto**

A unidade de contexto como já foi frisada retrata o contexto, a realidade que emergiu as falas, os relatos dos colaboradores da pesquisa, de maneira que a unidade de contexto nos leva a compreender a partir de que contexto os relatos foram pronunciados (Bardin, 1977; Franco, 2005). Ainda de acordo com as mesmas autoras citadas, as unidades de contexto podem ser evidenciadas através de diversos meios, sendo que ressaltam que independente da maneira adotada para apresentação o essencial é que fique explícito, conforme Franco (2005, p. 45):

O contexto a partir do qual as informações foram elaboradas, concretamente vivenciadas e transformadas em mensagens personalizadas, socialmente construídas e expressas via linguagem (oral, verbal ou simbólica) que permitam identificar o contexto específico de vivência, no bojo do qual foram construídas, inicialmente e, com certeza, passíveis de transformações e reconstruções.

Assim, a apresentação da unidade de contexto desta pesquisa é um texto a partir do qual busquei evidenciar a realidade do contexto em que a pesquisa se deu. Partindo disto, a pesquisa colaborativa foi realizada na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Quilombola Fernando Nunes Rodrigues, a escola fica localizada na Comunidade dos Remanescentes de quilombos São Pedro, no campo do município de Castanhal. A educação escolar em São Pedro teve seu início no ano de 2006, porém um prédio escolar de fato só foi entregue a comunidade no ano de 2008, sendo que a escola era somente uma escola localizada no território, sem um currículo com foco nas epistemologias do território e dos sujeitos quilombolas. A escola era nucleada a outra escola também localizada no campo, porém com uma realidade de assentamento, de maneira que o currículo vigente na escola Fernando Nunes Rodrigues era o mesmo que o da escola pólo, sendo esse currículo urbanocêntrico, assim, sem nenhuma conexão com ambas as escolas, mas especialmente com a realidade quilombola da escola Fernando Nunes Rodrigues.

Assim, o ensino desenvolvido no território quilombola precisa estar atrelado à realidade, a vivência desse espaço e de seus integrantes, como afirmam Souza; Silva (2021, p. 50), faz-se importante que o ensino tenha “no território quilombola sua principal matriz epistemológica”.

Partindo para os professores colaboradores da pesquisa, dentre os seis professores, dois se autointitulam militantes, um com um foco mais voltado para o movimento negro mais amplo e também para a questão feminista, já o outro com foco numa atuação mais interna, à frente do movimento em São Pedro. Os demais professores colaboradores não se intitularam militantes, porém a partir de seus discursos é possível compreender que são defensores da educação escolar quilombola. Dentro do grupo de colaboradores tem evangélicos, católicos, quem ainda não se identificou com nenhuma religião. Tem quem tenha uma atuação dentro da associação quilombola, tem quem desenvolva a arte da dança, inclusive a de origem africana, enfim, é um grupo bem diverso. O que os iguala para além da atuação em escola quilombola é a defesa pela educação escolar quilombola, pelo menos foi o que pude perceber durante o processo da pesquisa.

Já com relação aos mediadores da pesquisa, pois como já informei, além de mim enquanto responsável pela pesquisa, mais dois professores participaram como mediadores. Um desses colaboradores foi o professor doutor José Pureza Assunção Amaral, professor da Universidade Federal do Pará, campus de Castanhal. Coordenador do Programa Universidade no Quilombo, inclusive São Pedro é uma das comunidades onde o programa atua. Coordena o Grupo de estudos Sociedade, Cultura e Educação (GESCED). É vice coordenador da Casa Brasil África da UFPA e coordena o COPENE NORTE, que é o Congresso de Pesquisadores Negros da Região Norte. Também militou no Centro de Estudos e Defesa do Negro do Pará (CEDENPA), dentre tantas outras coisas (Amaral, s.e 4, 2023).

O outro mediador foi o Doutorando em antropologia pela Universidade de São Paulo, Alef Monteiro. Ele é formado em Ciências Sociais pela UFPA, possui mestrado em Sociologia e Antropologia também pela UFPA, inclusive realizou sua pesquisa na comunidade quilombola São Pedro. Nas palavras dele:

Eu tenho interesse por religião, porque a minha família sempre foi muito religiosa. Eu venho de um lar pentecostal, da Assembleia de Deus. Ah, não nasci no evangelho, eu nasci num lar que já era de evangélicos. A minha família foi se convertendo quando eu ainda era criança. E a igreja, ela tem uma série de reprodução de ideias preconceituosas sobre as religiões não cristãs. E quando eu fui para a UFPA, eu comecei a problematizar as minhas crenças religiosas, eu comecei a conhecer a história de fato da minha igreja, do cristianismo, do discurso pentecostal. E aí na época tivemos aulas sobre população afro-brasileira, antropologia da população afro-brasileira, religiões afro-brasileiras e aí eu comecei a entender que Candomblé não era nada do diabo como eu tinha aprendido (Monteiro, s.e 6, 2023).

A partir do que foi exposto acerca dos envolvidos na pesquisa, tanto dos colaboradores como também dos mediadores, é possível compreender que cada um a seu modo tem tentado combater o racismo, sobretudo a partir da educação, do conhecimento. São muitos os meios e as formas de lutar, de lutar em prol de equidade e contra injustiças sociais, inclusive com relação ao movimento negro, Gomes (2017) ressalta que ele é plural, portanto, composto por muitos e diferentes grupos, porém com o objetivo de combater a desigualdade, principalmente relacionada ao povo negro, porém não busca justiça só para si, mas para todos os discriminados e indesejados da sociedade.

Como a pesquisa foi realizada no final do ano de 2022 e início de 2023, anos esses que marcam a história do Brasil, isso porque com a eleição de 2022 encerrou-se um governo que foi eleito em meio a uma corrida eleitoral marcada por notícias falsas, as famosas *fake News*, por discurso de ódio, na verdade, para além de ter sido eleito, foi um governo mantido por mentiras, preconceitos, racismo, sexismo e tantas outras violências. Foi um governo que deixou marcas profundas no Brasil e nos brasileiros, marcas que não sei se conseguiremos apagar. Marcas que tem dificultado o trabalho do governo atual e que tem gerado incertezas.

Como foi uma eleição que desestruturou, movimentou o país e os seus integrantes os discursos dos colaboradores assim como o dos mediadores não estiveram alheios a isso, inclusive os quilombolas assim como os indígenas foram uma das populações mais prejudicadas antes e durante o governo do agora ex-presidente Jair Messias Bolsonaro, sendo que o mesmo chegou a fazer discurso de ódio, discurso explicitamente racista, especialmente em relação aos quilombolas, e também retirou e dificultou direitos essenciais e constitucionais dessas populações. Mas também não podemos esquecer que vivemos em uma sociedade democrática, pelo menos democrática para os poderosos, mas o fato é que assim como em todos os lugares que compõe a sociedade brasileira onde as pessoas dividiram-se entre um e outro candidato ou entre uma e outra proposta de governo, nos quilombos não foi diferente. Talvez seja espantoso para alguns que um governo que tratou como inumano o povo quilombola ainda tenha tido votos e possua defensores pertencente a esse grupo. É difícil explicar isso, mas talvez uma possível explicação possa ser compreendida a partir da seguinte afirmativa de Freire (2019, p. 84), “na verdade, o que pretendem os opressores “é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime”, e isto para que, melhor adaptando-os a esta situação, melhor os dominem”.



Levando em consideração as duas últimas eleições realizadas no Brasil para eleger o presidente da nação, especialmente a de 2018 a partir da qual o agora ex-presidente Jair Messias Bolsonaro foi eleito, a afirmação de Freire faz todo sentido. Logo, foi em meio a todo o contexto apresentado acima que os dados da pesquisa colaborativa realizada foram produzidos.

Na próxima subseção realizo uma pequena discussão teórica sobre quilombo e educação, a primeira categoria de análise desta pesquisa.

#### **4.2 – O (re) significar das ideias e práticas sobre quilombo e educação**

Já enfatizamos na seção teórica que o quilombo, as comunidades quilombolas atuais são espaços educativos, que a ação de educar, formar, também se faz presente nesses territórios assim como em todos os lugares, de maneira que não há possibilidade de fugir dela, como já afirmara Brandão (1982).

A educação do quilombo se difere da do território indígena que conseqüentemente difere da periferia. Assim como a educação do meio urbano não é igual à do campo. Os valores compartilhados, os processos formativos, a maneira de enxergar o mundo dos sujeitos que vivem na cidade se diferem das dos que vivem no campo, por isso, o saber, os processos educativos são diferentes. E a partir disso, chegamos à compreensão de Brandão (1982), de que são “educações” e não educação, já que são várias e distinguem-se umas das outras dependendo do contexto no qual se desenvolve.

No quilombo a educação está diretamente relacionada a relação do sujeito com o território, pois é a partir da relação com o território que aqui não é entendido somente como extensão de terra, mas sim como espaço de vivência, de troca, de partilha, de territorialidade que o sujeito se desenvolve. Souza; Silva (2021, p. 33) sustentam isso ao salientarem que “terra e território não significam apenas espaços físicos, e sim espaços de vivências culturais, de formação política e de partilha de saberes ancestrais”.

Então, é a partir da vivência, da relação com e no território que os integrantes do grupo se apropriam da cultura, dos saberes, dos costumes e dos conhecimentos locais, sendo que esses são transmitidos a partir do processo de convivência, da roda de conversa, sobretudo com os mais velhos, os mais experientes, da realização de trabalhos coletivos, como por exemplo, o trabalho na roça, na produção da farinha, na pesca, nos festejos religiosos, nos jogos, dentre eles o de futebol, enfim, nas práticas culturais das comunidades. Sendo que esse processo dá margem a “um currículo invisível através do qual são transmitidas as normas do convívio comunitário” (Moura, 2006, p. 261).

Os sujeitos quilombolas aprendem desde cedo que não fazem parte do grupo dos incluídos, dos privilegiados, pois acompanham ainda criança a luta dos seus por uma vida mais justa, equânime, sendo que nas reuniões que acontecem nos territórios, reuniões essas onde os moradores debatem suas pautas, suas necessidades e criam estratégias para serem vistos pelo poder público e terem seus direitos reconhecidos e efetivados, as crianças também participam. Quando a estrada, a ponte que dá acesso ao território quebra e os próprios moradores se organizam e reorganizam a ponte porque sabem que se não o fizerem ficarão impedidos de trafegar, já que a prefeitura não garante que o trabalho da secretaria de infraestrutura chegue até o território, as crianças vêm junto com os adultos fazer com que a travessia pela ponte volte a funcionar. Assim, crianças e jovens compreendem a necessidade de lutar para que o futuro seja diferente, isso a partir desse “veículo de treinamento informal e que destila um saber que vai sendo transmitido e assimilado pouco a pouco, ao mesmo tempo em que proporciona oportunidade de reflexão sobre a necessidade de mudança” (Moura, 2006, p. 261).

Assim sendo, o território quilombola é lugar de formação, formação para enfrentamento da luta por descender de um povo que foi brutalmente arrancado de suas terras para ser levado a condição de escravos. Formação para lutar por reconhecimento da existência e dos direitos de um coletivo invisibilizado. Formação para manter o território vivo junto com toda sua ancestralidade. Por isso, parafraseando Gomes (2017), afirmo que o território quilombola é educador.

Sabendo que os quilombolas e aqueles que a eles se aquilombam possuem suas próprias percepções, definições, inclusive sobre esse lugar que denominam de quilombo, é que vamos tratar na próxima subseção da concepção de quilombo dos professores colaboradores da pesquisa realizada.

#### **4.2.2 – A concepção de quilombo**

A maneira como definimos e enxergamos determinado espaço tem toda uma relação com a educação que acreditamos ser a necessária, a ideal para os sujeitos que o compõe. Por isto, indaguei o grupo dos professores colaboradores desta pesquisa a respeito de suas concepções sobre quilombo, de como viam esse lugar antes da realização das sessões de estudo, portanto, da formação promovida pela pesquisa colaborativa realizada. Vamos as respostas:

Diversidade de conhecimento, diversidade de maneira e diversidade de inteligências né? Que precisa ser evidenciada, que precisa ser respeitado. E é isso. Território pra nós é isso, é liberdade, é paz, é tranquilidade. É empoderamento. São coisas boas que

nós preto, que nós que vivemos, nós temos em nossa vida né? (Prof<sup>o</sup> Conquista, 29-09-22).

Somente um lugar de luta e resistência. Isso porque ouvia pessoas dizerem. A minha concepção de quilombo antes, né? Eu acho que era uma concepção que a gente ouve muito nas formações, ouve muito dos estudiosos, que quilombo é um lugar de luta e resistência. Mas, a minha concepção antes, ela se resumia apenas a isso. Quilombo, lugar de luta e resistência. Não que ele não seja, ele é um espaço, um território de lutas, porque todos os direitos dos quais a gente usufrui atualmente eles foram advindos de muita luta, de muita resistência dos quilombolas indo atrás realmente, então, não que ele não seja lugar de luta e resistência, ele é, mas a minha concepção, ela só se resumia a isso (Prof<sup>a</sup> Dandara, s. r – sessão 1, 17-05-23).

Lugar de luta e resistência (Prof<sup>a</sup> Elysa, 29-09-22).

O pouco tempo que aqui estou neste território, eu percebo que a minha concepção de quilombo, muito já mudou, né? Porque estar de fora, por mais que já caminhando no movimento negro, a minha militância, o estudo voltado né aos nossos, mas o vir pra cá pra este território enquanto mulher negra já me fez mudar muito a concepção de quilombo. Eu tinha de que, não, quilombo é lugar de resistência, sim, mas é como se fosse somente esse território de resistência. Mas, percebi que pra além de ser um território de resistência também é um território de resiliência, né? É um território de afeto, é um território de troca e troca nos mais diversos, dos mais diversos sentidos. Então, hoje quando me perguntam, né? Sobre a minha concepção de quilombo, ela já é totalmente diferente da concepção que eu tinha antes ao ler. Nos livros, nas, em artigos, né? Já mudou. Porque hoje eu tenho a oportunidade de vivenciar, de ter essa vivência dentro de um território quilombola né. Então, estar hoje dentro de um território, de um território quilombola perpassa a minha concepção de lugar de resistência. Porque não é só lugar de resistência, é um lugar que vai muito além, é um lugar de vivência, lugar de resiliência, lugar de trocas. Então, hoje pra mim, né, principalmente este território quilombola São Pedro, pra mim é tudo isso né. E também é um lugar que remete aos meus antepassados (Prof<sup>a</sup> Kemajo, 29-09-22).

Eu acho que o conceito de quilombo é de acordo com a cultura, com a vivência dos quilombos né. Assim, especificando seus saberes, seus conhecimentos. Certo que não tem um conceito assim definido. Porque cada quilombo tem o seu (Prof<sup>a</sup> Letícia, s.e – sessão 1, 10-11-22).

Falando dessa comunidade aqui, é uma comunidade que luta, que sempre, tá aí esse né cidadão aqui do nosso lado, esse professor aqui que sempre lutou, né? E tem as suas conquistas né junto com a comunidade (Prof<sup>o</sup> Mateus, 29-09-22).

A partir da fala do grupo de professores é possível perceber que há duas concepções atreladas ao termo quilombo, quilombo como lugar de luta e resistência e como espaço de troca, de vivência, de diversidade, portanto, como espaço educador, formador e transformador. A concepção de quilombo como lugar de luta e resistência está explícita e implicitamente presente na fala de quase todos os colaboradores, com exceção da Prof<sup>a</sup> Letícia, pois essa compreende o quilombo como um conceito em desenvolvimento, assim como Arruti (2017). Portanto, são várias as definições, que se divergem a partir daqueles que as definem, de forma que a maneira como os quilombolas se veem não é a mesma com que as ongs, os antropólogos, os teóricos, o Estado e outros os veem e os definem, inclusive esse olhar que vem do outro na maioria das vezes é racista e preconceituoso, conforme nos assegura Almeida (2011).

Com relação ao quilombo como um lugar de luta, de resistência, compreendo que está relacionado a reação dos seres humanos negros no período da escravização, de maneira que criaram diversas estratégias para fugirem da condição de escravizados, como bem pontuam Moura (1993) e Gomes (2015). E também por conta da herança que nós negros recebemos devido descendermos de um povo que foi tratado como inferior, como animal, como não humano, de forma que somos tratados como inumanos também, pois o mesmo fenômeno que foi usado para tratar os nossos ancestrais como animais nos alcançou e nos assola cotidianamente, de maneira que majoritariamente são os corpos negros a serem achados por balas perdidas, a morarem nas periferias, a estudarem em escolas com estrutura e ensino precários, enfim, aos negros restou tudo de inferior. Como enfatiza Nascimento (2019, p. 89), “de vítima acorrentada pelo regime racista de trabalho forçado, o escravo passou para o estado de verdadeiro pária social, submetido pelas correntes invisíveis forjadas por aquela mesma sociedade racista e escravocrata”.

Assim sendo, a camada negra continua sendo excluída, invisibilizada, explorada e tratada como inumana, ao passo que as conquistas das quais desfrutamos nos dias atuais são resultados de muita luta e resistência, como bem salientaram os professores colaboradores da pesquisa. Pois, assim como nossos ancestrais reagiram, nós também seguimos reagindo. Com certeza sem o movimentar da população negra nada do que temos como direito hoje existiria, de modo que, “o movimento negro é um dos principais atores políticos que nos reeduca nessa caminhada e não nos deixa desistir da luta. Sempre inspirado e fortalecido pelo empoderamento ancestral que renova hoje e sempre as nossas forças e energias” (Gomes, 2017, p. 20). Para enfrentarmos e combatermos o racismo e a toda violência que ele desencadeia.

Então, como podemos compreender, de alguma forma a concepção de quilombo dos professores colaboradores ao definirem quilombo como lugar de luta, de resistência, de reação, está relacionado ao conceito de quilombo do período da escravização, conceito esse que designa os quilombos contemporâneos enquanto resquícios do passado, enquanto descendentes de negros fugidos. Conceito que reduz os quilombolas a seres que só lutam e resistem. Compreendo que essa seja nossa maior tarefa enquanto descendentes de quilombos, mas não podemos ser reduzidos a isso, pois temos muito mais que luta e resistência em nossa bagagem. E também não somos descendentes de negros fugidos, mas sim de pessoas que recusaram e criaram diversas estratégias para escaparem da condição de escravizados.

Por isso, precisamos ter cuidado com os conceitos de quilombo estabelecidos, pois concordo com Almeida (2011, p. 72) quando afirma que:

É necessário que nos libertemos da definição arqueológica, da definição histórica estrito senso e das outras definições que estão frigorificadas e funcionam como uma camisa de força, isto é, da definição jurídica dos períodos colonial e imperial e até daquela que a legislação republicana não produziu, porque achava que tinha encerrado o problema dos quilombos com a abolição da escravatura, e que ficou no desvão das entrelinhas dos textos jurídicos. A relativização desta força do inconsciente coletivo nos conduz ao repertório de práticas e às autodefinições dos próprios agentes sociais que vivem e construíram estas situações hoje designadas como quilombo.

Baseada nisso, afirmo que a concepção de quilombo dos professores colaboradores como lugar de troca, de conhecimento, de formação, de diversidade, é uma concepção que parte daquilo que vivenciam e percebem no território. Não é uma definição que foi levada para dentro do quilombo, mas sim uma definição que parte dos próprios quilombolas e daqueles que com eles convivem, pois de fato o quilombo não é só espaço de resistir e de lutar, como acreditam aqueles que nos veem simplesmente como algo que sobreviveu e restou do passado. Nós somos a continuação dos nossos ancestrais, somos agentes e produtores de conhecimento assim como eles eram, por isso, somos bem mais que descendentes de negros fugitivos, fazemos bem mais do que resistir e lutar, assim como os nossos no passado. Mas, sabemos “que para os europeus a escravidão constituiu o “passo necessário” à fundação e desenvolvimento do capitalismo” (Nascimento, 2019, p. 41). De maneira que foi através da exploração dos corpos e dos conhecimentos dos povos negros que a sociedade brasileira se fez, sendo que os instrumentos de exploração não desapareceram, simplesmente se modernizaram. Munanga (2018, p. 7) evoca que a “África que foi transportada de maneira trágica para o Brasil participou através de seus descendentes de ontem e de hoje na construção do país em diversos sentidos”. Logo, é inegável o protagonismo da população negra africana na constituição e desenvolvimento da sociedade.

Após o processo de formação promovido pela pesquisa colaborativa, voltei a indagar os professores colaborativos sobre suas concepções de quilombo no intuito de analisar se a formação contribuiu, possibilitou alguma reconfiguração. Segue a fala do grupo:

Falar depois de uma formação, de várias formações, de várias rodas de discussão, de vários debates, a gente já ver como quilombo lugar de resistência, de existência, lugar de luta, né? É essa concepção que nós trouxemos agora. Porque se nós não trazermos o quilombo como lugar de resistência, existência e luta a gente não vai avançar. Vamos empurrar, gritar, falar, porque se não a gente não é ouvido (Prof<sup>o</sup> Conquista, s.r – sessão 1, 17-05-23).

Após a formação, eu acredito que eu tenha aberto um pouco a minha mente em relação, com os estudos, com as leituras, eu consegui entender que o quilombo além de ele ser um lugar de luta e resistência né porque fica parecendo que por tudo é uma briga, mas não, eu entendi que ele também é um território de historicidade né. Ele é um território, principalmente de direitos porque ele não é só de luta. Ele é principalmente de luta, mas ele é também de muito direitos né. Ele é um território de

direitos, de luta, de resistência. Ele é um território de aprendizado e um território de compartilhamento, de construtivismo né. Então, acho que eu ampliei a minha concepção de quilombo após as formações (Profª Dandara, s.r – sessão 1, 17-05-23).

Quilombo, sinônimo de conquista e resistência também (Profª Elysa, s.r – sessão 1, 17-05-23).

Pós- formação, quilombo, território riquíssimo em aprendizado, resistência como tinha antes também essa concepção, atravessou e atravessa porque até hoje o quilombo, ele continua lutando, ele lutou e continua a lutar pela sua existência e contexto social próprio (Profª Letícia, s.r – sessão 1, 17-05-23).

Falando da questão do quilombo, antes. A questão de não viver a cultura quilombola, viver como? De estar inserido, porém não viver. Não adianta estar dentro da comunidade e não viver. E após formação eu tenho que viver essa cultura, eu tenho que viver da forma da comunidade. (Profº Mateus, s.r – sessão 1, 17-05-23).

É possível compreender que a formação possibilitou ao grupo de colaboradores reconfigurações a respeito da percepção de quilombo, mesmo que continuem compreendendo o quilombo como lugar de luta, de resistência, os enxergam para além disso, pois percebe-se que essa resistência e luta é para conquistar direitos, inclusive direitos por conta de o povo quilombola ser dono de uma pedagogia própria, pedagogia essa que precisa ser reconhecida e respeitada. Especificidade que lhe garante direitos fundamentais, como por exemplo, a uma educação escolar diferenciada, coisa que o grupo já entendeu, de modo que sem engajamento na luta por parte dos próprios quilombolas não há conquistas e efetivação de direitos, mesmo que as leis rezem e os assegurem. Isso porque como bem destaca Almeida (2019, p. 22):

Podemos dizer que o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam.

E o quilombola é um coletivo em desvantagem, inclusive os professores colaboradores já entenderam que os quilombolas foram jogados ao lado da linha dos desprovidos e carentes de tudo, dos selvagens, dos que não produzem conhecimento, dos limitados, daqueles que não pensam, somente são pensados, já que são incapazes de pensar por si mesmos (Santos, 2007). Porém, assim como o próprio Santos (2007), os professores colaboradores compreendem e sabem que os quilombolas se veem como seres pensantes, donos e produtores de conhecimento, sendo que não precisam que ninguém decida o que é melhor para eles, sobretudo que educação, que ensino, que conhecimentos devem ter acesso, pois esses sabem do que precisam e do que é melhor para eles e para o território. Devido os quilombolas terem o tempo todo que demonstrar, sobretudo para o Estado que são possuidores de conhecimento, que produzem saberes e que são conhecedores dos seus direitos, de forma que se reúnem coletivamente e cobram o

reconhecimento e a efetivação dos mesmos é que os professores colaboradores compreendem o quilombo como espaço de luta e de resistência, pois realmente lutam e resistem a opressão, a invisibilidade, pois como nos afirma Arroyo (2014, p. 52), “quanto mais se afirmam os coletivos como existentes, emancipáveis, copresentes nos campos e periferias, na escola e universidade, maior a reação reafirmando sua inexistência”.

Comunidade quilombola é espaço de conhecimento, de saberes, de trocas, de conflitos, já que nem todos os integrantes defendem as mesmas ideias, enfim, é lugar de diversidade, diversidade de sujeitos, de pensamento, portanto, não é um ambiente que se desenvolve harmoniosamente, mas assim como qualquer outra comunidade, sociedade, enfrenta dificuldades ao lidar com o diverso, pois o quilombo também possui suas discrepâncias. Divergências que assim como Leite (1999) vejo como um fator potencializador de reconstrução e reconfiguração dos sujeitos e do próprio território.

Como foi dito pelos colaboradores, o quilombo possui sua própria pedagogia, assim, há uma educação que só acontece lá, que é produzida lá, é específica de lá. Essa é a educação quilombola, da qual iremos tratar a partir da concepção dos colaboradores da pesquisa na próxima subseção.

#### **4.2.3 – A concepção de educação quilombola**

Primeiro vamos tratar da concepção de educação quilombola que os professores tinham antes do processo de formação promovido pela pesquisa colaborativa. Segue as falas do grupo a respeito:

Trazer também a educação quilombola é falar dos acervos, é falar dos repertórios que foram deixados por alguém (Profª Conquista, s.r – sessão 1, 17-05-23).

Sobre educação quilombola, eu via que é uma educação desenvolvida baseada somente nos saberes do território, pra mim era mais ou menos isso. Uma educação como antes também era educação escolar quilombola. Que fosse baseada nos saberes do território e só. Meio que só, assim (Profª Dandara, s.r – sessão 1, 17-05-23).

Quando vai falar de educação quilombola, eu acho que é viver a cada dia um pouquinho de cada coisa que tem aqui dentro, como já falaram ancestralidade, identidade, viver de que forma? É, trazendo pra nossa realidade, melhorias né. Temos que a educação quilombola é viver a cada dia um pouquinho do que eles deixaram pra nós. É não deixando morrer nada disso daqui (Profª Elysa, 13-10-22).

Não é uma educação que vem para dentro do território, mas é uma educação que é construída dentro do território, assim, no caso, o território quilombola, isso pra mim é educação quilombola. Porque falar de educação quilombola é uma coisa, né? E falar de educação escolar quilombola é outra né, por exemplo, nas famílias do território quilombola se há essa educação quilombola, né? Os pais passam, repassam para os

filhos seus conhecimentos, suas vivências, buscam educar os seus filhos com ética, então, a gente pode dizer que é uma educação quilombola, educação passada de quilombola para quilombola. Agora a educação escolar quilombola, né? (Profª Kemajo, 13-10-22).

Porque educação quilombola é os que neste território vivem e passam, eles adquirem né (Profª Kemajo, s.e – sessão 2, 16-12-22).

Dialeto, modo de vida, conhecimento herdado (Profª Letícia, s.r – sessão 1, 17-05-23).

Acho que uma educação que parte do território, né? Que vamos buscar a história, vamos trabalhar dentro da história, da vivência, de toda a questão do território né, da comunidade no geral. A educação quilombola mais parte mesmo, no meu ponto de vista né das questões perpassadas gerações pra gerações (Profº Mateus, 13-10-22).

Partindo da colocação dos colaboradores é possível perceber que compreendem que a educação quilombola é uma educação que nasce, que é desenvolvida dentro do território, assim como os saberes, a cultura, as práticas desenvolvidas atualmente foram herdadas de alguém que veio antes. Silva (2021, p. 74) diz que “a Educação Quilombola bebe, se sustenta e se inspira no fazer quilombola e nos saberes”. Assim, a educação quilombola está diretamente relacionada a vivência, as práticas, a cultura, a história da comunidade, portanto, o território é o cerne, a base da educação quilombola.

Com relação ao conhecimento, a cultura que foi herdada dos antepassados, conforme os colaboradores se referem, não pertencem somente aos ancestrais que habitaram no território de São Pedro, por exemplo, mas são conhecimentos, saberes e práticas que vieram de muito mais longe, de acordo com Munanga (2009). E esses têm se renovado, de maneira que muitas das vezes parecem perder a ligação e aquilo que o identifica com o povo ancestral a qual pertence, mas conforme Siqueira (2013, p. 154), “as comunidades de quilombos estão sujeitas a transformações, guardando um jeito próprio de viver, transmitindo essa herança ancestral de resistência às gerações que se sucedem”. E aquilo que é transmitido, ensinado, não é esquecido, o indivíduo carrega com ele para onde for. Esse processo de ensinamento onde se aprende sobre o território, as lutas, os saberes, os costumes é o educar quilombola, é a partilha, é o ensino da educação quilombola. Educação que transforma o sujeito, que o ensina a se portar como quilombola, sendo que ela acompanhará o integrante da comunidade onde quer que ele vá, “é certo que há rupturas, há separações, há quebras, mas há uma FORÇA MAIOR: a lembrança dos ANTEPASSADOS, dos ANCESTRAIS” [...] (Siqueira, 2013, p. 155).

Agora, vamos as concepções apresentadas pelo grupo de professores colaboradores após as sessões de formação advindas da pesquisa colaborativa:

Educação quilombola, depois de várias formações a gente traz aquele legado de trocas de conhecimento. Os nossos alunos eles dão show né nas dinâmicas, nos saberes de



brincadeira, na construção de brinquedos. Nossa, sentar para ver o aluno construindo o brinquedo, você leva tanto aprendizado, você fica pasmo de ver ele construir os seus brinquedos e acervos e repertórios usados na própria comunidade. Isso que é bem interessante né (Prof<sup>o</sup> Conquista, s.r – sessão 1, 17-05-23).

Pós as formações, eu comecei a entender que a educação quilombola ela é uma educação que ela deve ser construída junto com o sujeito da comunidade porque ela é uma educação construída em parceria com os moradores da comunidade, com os moradores que constituem aquele território. E que ela contemple esse sujeito quilombola, que ele saiba o que é do território dele, que ele tome pra si aquela concepção de indivíduo quilombola, do território quilombola e que ele passe a entender o que é que significa, o que é dele, o que não é. Então, acho que foi mais ou menos isso (Prof<sup>a</sup> Dandara, s.r – sessão 1, 17-05-23).

Educação quilombola, conhecimento, um conhecimento muito rico sobre o histórico de vivência da comunidade (Prof<sup>a</sup> Elysa, s.r – sessão 1, 17-05-23).

Educação quilombola, aprendizado, ações próprias e diferentes, ou seja, de outra sociedade, de outro território. Ações próprias como, aqui no quilombo São Pedro tem sua própria ação e o quilombo vizinho tem a sua, então, são ações próprias e diferentes. Ação repassada ou herdada de pai para filho. Deve ser valorizada primeiramente pelos descendentes de quilombos e reconhecida e respeitada para avançar para a sociedade de forma geral. Primeiramente deve ser respeitada, deve ser aceita pelo território primeiro, para depois a sociedade, porque se a gente não nos respeitar, não nos aceitar, como é que a sociedade de forma geral vai? (Prof<sup>a</sup> Letícia, s.r – sessão 1, 17-05-23).

E após, na questão da educação quilombola em oferecer e de ir em busca de ter esse conhecimento. De quem nós estamos recebendo? Muitos saem né, muitos saem e quem está chegando? Muitas das vezes a gente não tem essa visão. A gente entra na rotina e acaba generalizando todo mundo, né? Então, é uma das coisas que aconteceu e que eu vejo que teve essa mudança no olhar. Quem são eles? Todos iguais, né? Então, são todos da comunidade, mas nem sempre são iguais. Não tem como ser igual, então, a gente tem que ter a particularidade de cada um. E esse conhecimento e essa convivência ela vai fazendo com que você vá conhecendo realmente quem são aquelas pessoas, aqueles alunos, aqueles educandos que nós estamos trabalhando (Prof<sup>o</sup> Mateus, s.r – sessão 1, 17-05-23).

Após a formação, os professores colaboradores interpretam a educação quilombola como uma educação que pertence ao território, que é desenvolvida e adquirida a partir da relação, do processo de convivência dos sujeitos que compõem a comunidade, mas também como uma educação que é específica, que se distingue de um território para outro, de maneira que os sujeitos também se diferem uns dos outros. Para o grupo é necessário despertar nos sujeitos quilombolas, especialmente nos alunos o sentimento de pertencimento, o reconhecimento enquanto quilombola a partir da educação quilombola. Ainda ressaltam a importância de aprender com os quilombolas, sobretudo com os estudantes acerca dessa educação, de mergulhar no mundo deles na intenção de conhecê-los e conseqüentemente de conhecer seus saberes, suas práticas e incorporar tudo isso no ensino desenvolvido na escola.

Sobre cada território possuir sua particularidade, assim sendo, sua própria forma de se portar, educar, se constituir. Oliveira (2016, p. 103) confirma que:

As milhares de comunidades quilombolas possuem sua própria história, sua tradição cultural específica, concebidas no processo de constituição dessas comunidades como grupo diferenciado. As comunidades apresentam entre si, como elemento estrutural, o pluralismo e a diferença como fundamento. Portanto, as diversas comunidades rurais negras constroem seu histórico, sua tradição cultural, seus processos próprios que as caracterizam e definam.

Assim, não é possível acreditar que os mesmos elementos, as mesmas práticas, os mesmos costumes, as mesmas ideias e ideais encontrados em determinada comunidade estarão presentes em todas as outras.

Quando os professores colaboradores trazem a importância da educação quilombola para o desenvolvimento e fortalecimento da identidade quilombola e a necessidade de também aprender com os alunos sobre essa educação, eles estão afirmando que é necessário incorporar a educação quilombola no processo de ensino, conseqüentemente trazer para a escola os conhecimentos, as práticas, a cultura do território e dos sujeitos quilombolas. Como nos diz Nunes (2021, p. 88):

Em suma, não existe conhecimento oficial sem a presença da comunidade, do local, que é genuinamente animado pelas suas vozes, silêncios, crenças, mitos, ritos, enfim, por uma estética de existência que, aos olhos da ciência, é vazia do pensar, vazia do existir; é a margem do pensamento moderno, cartesiano e desumanizador das nossas gentes, das nossas peles.

Ela ainda ressalta que “a escola quilombola não pode ser apenas uma referência geográfica em um território negro; ela necessita tornar-se um espaço convidativo que redimensione os usos dos saberes tradicionais” (Nunes, 2014, p. 94).

Dessa maneira, precisa ser uma escola que agregue as epistemologias do território, mas será que a educação escolar desenvolvida nas comunidades quilombolas tem se alicerçado na educação quilombola. É sobre isso que vamos tratar na próxima subseção.

### **4.3 – O (re) significar das ideias e práticas sobre quilombo e educação escolar**

A educação formal nos territórios quilombolas é uma educação que foi implantada lá, uma educação que não dialoga com a realidade das comunidades e conseqüentemente com os conhecimentos dos sujeitos que habitam esses espaços, de modo, que é uma educação que não faz referência a experiência do aluno, inclusive várias pesquisas realizadas nesses territórios constataram essa situação, como por exemplo, a de Moura (2012); Pinto (2006) e Nunes (2006).

As escolas localizadas nos territórios quilombolas em sua grande maioria apresentam estrutura precária, não dispõem de materiais didáticos e quando possuem esses tem como foco

outros lugares, outras regiões, outras culturas, de forma que quando fazem alguma referência aos sujeitos ou espaços negros como as comunidades quilombolas é de maneira estereotipada e preconceituosa. Conforme Munanga (p. 16), “todos, ou pelo menos os educadores conscientes, sabem que a história da população negra quando é contada no livro didático é apresentada apenas do ponto de vista do “Outro” e seguindo uma ótica humilhante e pouco humana”.

Isso faz surgir a necessidade de se produzir, construir material didático que contemple a realidade da população negra, especialmente a quilombola, pois ter como guia um livro didático que trata o negro como escravo, descendente de escravo, que faz os estudantes compreenderem o campo, onde a maioria das comunidades quilombolas se localizam como lugar de atraso, é reforçar estigmas com relação aos quilombolas e contribuir com a propagação do racismo. Pois,

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade (Munanga, 2005, p. 15).

Desse modo, é importante que enquanto educadores possamos nos dispor a buscar conhecimento sobre os estudantes com os quais trabalhamos, de maneira que possamos lhes proporcionar um ensino referenciado na sua cultura, na sua ancestralidade, pois o ensino não pode estar dissociado daquilo que o aluno vive cotidianamente.

Dessa maneira, a educação escolar dos territórios quilombolas, o ensino desenvolvido precisa estar alinhado a experiência dos alunos, a vida em comunidade, ao saber que o aluno detém, ao saber do povo a qual o aluno pertence. Moura (2006, p. 263) sublinha que:

A experiência das comunidades leva em conta os valores de sua própria história, enquanto na escola os valores da sociedade nacional são impostos com pouca referência a outras historicidades vividas e aprendidas pelos alunos em seu contexto de origem. Assim, a educação formal desagrega e dificulta a construção de um sentimento de identificação, ao criar um sentido de exclusão para o aluno que não consegue ver qualquer relação entre os conteúdos ensinados e seu próprio universo de experiência durante o desenvolvimento do currículo, enquanto nas festas quilombolas as crianças se identificam positivamente com tudo que está acontecendo à sua volta, como condição de um saber que os forma para a vida.

Por isso, os quilombolas desejam uma outra escola, uma outra educação, um outro ensino. Querem uma escola, um ensino que agregue tudo aquilo que vá contribuir para o fortalecimento da identidade dos alunos e consequentemente do território.

Uma escola onde as crianças, jovens e adultos possam estar estudando e aprendendo um pouco mais. Entendem que essa escola deva ser informatizada, com tudo que é moderno, de modo que tenham acesso a todos os recursos que podem fazer do lugar onde residem um lugar mais próspero possível. A escola tem que servir para dar prosseguimento a tudo aquilo que eles estão lutando; a escola tem que, primeiramente, acolher uma postura que lhes permita viver em sociedade – na diferença e também na igualdade (Nunes, 2006, p. 359).

Portanto, os quilombolas almejam uma escola e um ensino que os ajudem a mudar suas realidades. Um ensino que combata o racismo, que reconheça o território e os sujeitos como detentores de conhecimento e de saberes. Uma educação que possibilite armas para lutar contra a opressão e não uma educação que os estimule a se conformarem com a situação de oprimidos.

Após essa pequena discussão sobre quilombo e educação escolar, vamos agora nos debruçar sobre a educação escolar quilombola e o currículo, isso a partir de dados produzidos no processo de desenvolvimento da pesquisa colaborativa, mais especificamente a partir dos professores que colaboraram com a mesma.

#### **4.3.1 – A educação escolar quilombola e o currículo**

Primeiro busquei saber dos professores colaboradores o que compreendiam sobre educação escolar quilombola antes da formação realizada por intermédio da pesquisa colaborativa.

Falar de educação escolar quilombola é prática, são práticas que devem ser organizadas e devem ser construídas, porque currículo ele é um campo de disputas. E quando se fala de modalidade de educação escolar quilombola já vamos falar do currículo porque ele está muito interligado, né? Não existe uma modalidade de educação escolar quilombola que não esteja jogada dentro do currículo, porque a própria LDB, ela cobra-nos isso dentro dos parâmetros curriculares. E aí é essa prática que nós trouxemos, que nós herdamos de alguém, que estamos tentando aqui repassar para mais pessoas, né? (Prof<sup>o</sup> Conquista, s.r – sessão 1, 17-05-23).

Já sobre a educação escolar quilombola, antes pra mim, ela era um modelo de educação que considerava somente os saberes do aluno e o que ele construía no seu território, o que era relevante pra ele no seu território. Então, quando se falava de educação escolar quilombola, eu acho que eu sempre falava a mesma coisa, é uma educação que considera a realidade do aluno e as características do território. Parece que era só isso que eu sabia. E que contemplasse o que era relevante para esse aluno no seu processo de aprendizagem de estudos. Para mim era mais ou menos só isso (Prof<sup>a</sup> Dandara, s.r – sessão 1, 17-05-23).

E aqui no texto ele faz a pergunta, o que é um currículo diferenciado? O que é um currículo diferenciado? É tudo aquilo que a gente vem tentando trazer, né? Comunidade, escola, professor, o aluno, os mais antigos, pessoas as mais antigas, os mais novos. É tudo isso. Eu penso que o currículo diferenciado é trazer essa ancestralidade, saberes, igual foi falado a pouco (Profª Elysa, s.e – sessão 3, 27-12-22).

Educação escolar quilombola, sempre pensei que é um processo (Profª Elysa, s.r – sessão 1, 17-05-23).

Educação escolar quilombola, prática ancorada na educação quilombola. Estimulação de conhecimento e aceitação da identidade quilombola, ou seja, educação escolar quilombola, ela deve ser na minha concepção ancorada no modo de vida, nos dizeres da educação quilombola (Profª Letícia, s.r – sessão 1, 17-05-23).

E em relação à educação escolar quilombola, antes, somente eu tratava como uma questão meramente vaga, meramente, ah, eu vou trabalhar isso, vamos trabalhar isso, mas coisas que partem, vendo agora pós- formação que não parte da comunidade, não parte do ser humano, não parte da vivência do sujeito (Profº Mateus, s.r – sessão 1, 17-05-23).

O grupo apresenta como educação escolar quilombola uma educação que tenha como base o sujeito e o território, nas palavras da Profª Elysa, os colaboradores entendem que “educação escolar quilombola é prática ancorada na educação quilombola”. Inclusive, Silva (2021, p. 75) nos alerta para o fato de que “precisamos compreender qual é a função da Educação Quilombola, pois é ela que sustenta a Educação Escolar Quilombola”.

A educação quilombola é que mantém o território vivo, é a partir dela que os sujeitos, sobretudo as crianças constroem suas identidades. Através do aprendizado, do saber quilombola o integrante se sente pertencente à comunidade, como bem enfatiza (Moura, 2006). Talvez seja isso que falta os professores colaboradores compreenderem, pois quando o estudante chega na escola ele já possui conhecimento da educação quilombola, de maneira que a escola precisa ter essa educação como parâmetro no sentido de fortalecer ou até mesmo contribuir para o desenvolvimento de uma identidade quilombola positiva, pois nem sempre esse fortalecimento é encontrado no território, de maneira que precisamos compreender que:

[...] é muito difícil, de um dia para outro, que alguns grupos se auto- -identifiquem como quilombolas, porque simplesmente em algumas áreas do Brasil o termo quilombo foi introduzido também para excluir, para estereotipar, para expressar o negro selvagem, promiscuidade sexual, desordem, preguiça, inferioridade. A inversão do significado não é algo que pode ocorrer de uma hora para outra. Há, em algumas situações, certa dificuldade em ressignificar o quilombo, sobretudo porque esse processo deve vir junto com a própria construção da cidadania até então negada a uma grande maioria [...] (Leite, 1999, p. 145).

Vejo isso como um grande desafio o qual deve ser enfrentado com o ensino da educação escolar quilombola, pois através dela aquilo que não foi construído de forma positiva por meio do ensino da educação quilombola, o ensino da educação escolar quilombola pode reverter, pois quando Silva (2021) traz o território como a base da educação escolar quilombola, isso também

é sobre a escola transmitir ao aluno a real história do povo negro, o protagonismo desse povo para a construção da sociedade. É sobre desconstruir do imaginário dos alunos toda distorção e negatividade em relação ao seu povo.

Agora vamos as falas apresentadas pelos integrantes do grupo de colaboradores após a formação sobre a educação escolar quilombola.

Falar de educação escolar quilombola depois das formações, eu digo a vocês uma palavra muito grande e interessante, amplitude de conhecimento. Fica isso. A gente vai agregando um punhado de cada texto, né? (Prof<sup>o</sup> Conquista, s.r – sessão 1, 17-05-23).

Depois que a gente começou a estudar, depois das sessões de estudos eu comecei a compreender que a educação escolar quilombola, ela deve ser um modelo de educação que ela deve ser desenvolvida pelo professor, mas com a participação ativa do aluno. Que o aluno, o estudante, ele deve participar ativamente da construção desses saberes. Eu lembro muito do professor Alef, que ele dizia assim: que muitas vezes o quilombola ele negava algo, ele negava a participação dele em algumas ações porque a pessoa ela já trazia algo pronto, ela dizia assim, isso aqui é teu, isso aqui faz parte da sua história. E aí as vezes ele não conhecendo essa história, ele negava a participação dele porque as vezes ele nem sabia se aquilo fazia mesmo parte da história dele, da ancestralidade dele. E como ele cresceu aprendendo a odiar certos aspectos da sua identidade, ele as vezes nem sabia que aquilo fazia parte ou mesmo ele sabendo, ele se negava a participar, ele não concordava com aquilo. Então, depois dos estudos eu comecei a considerar que a educação escolar quilombola ela devesse ser desenvolvida junto com o aluno, que ele devesse participar desse processo e entender o que ele estava estudando, para que ele pudesse entender que aquilo fazia, fizesse parte da vivência dele, que contemple o território desse aluno, porque esse aluno ele pode produzir o seu próprio conhecimento. Então, eu acho que eu consegui ampliar um pouco da minha visão do que é educação escolar quilombola (Prof<sup>a</sup> Dandara, s.r – sessão 1, 17-05-23).

E aí eu percebi após essa nossa formação, de tantas rodas de conversa sobre todos os temas que foram abordados durante essa pesquisa, eu percebi assim, que a educação escolar quilombola ela é muito rica e deve ser valorizada a partir de todos os conhecimentos de cada aluno, a partir da prática de vivências, a partir de todos os acervos e repertórios orais da comunidade, ela deve ser levada e considerada até, né? Não digo que esse processo ele vai ter um fim porque a gente vai por parte, mas antes a minha visão sobre educação escolar quilombola era mínima. E agora não, eu percebo que vai além das nossas expectativas, da nossa vivência em sala de aula. (Prof<sup>a</sup> Elysa, s.r – sessão 1, 17-05-23).

Educação escolar quilombola, resistência, existência da educação quilombola, estimulação da identidade quilombola, movimento social em prol da educação quilombola. A educação escolar quilombola na minha concepção é como um movimento que ali tu tá aceitando, estimulando a sua comunidade, então, pra mim, a educação escolar quilombola, ela é um movimento social como a associação também (Prof<sup>a</sup> Letícia, s.r – sessão 1, 17-05-23).

A educação escolar quilombola ela começa com a comunidade no geral. Ela pode ter algo que partilha de algum lugar, porém tem que ser todo mundo junto. E dessa forma, eu vejo que avançamos, porém nós temos que seguir ainda nesses longos percalços, caminhos, né? Que ainda tem por vir, mas que as formações, elas foram, estão sendo formas pra gente abri os olhos para isso mesmo. E falta bastante coisa (Prof<sup>o</sup> Mateus, s.r – sessão 1, 17-05-23).

Após as formações, a partir das falas dos colaboradores é possível compreender que eles ampliaram a compreensão sobre educação escolar quilombola e também deram a ela papel que não tinham dado antes, como enxergar ela como uma espécie de movimento social dentro do território. Também deixam implícito que precisam desenvolver o ensino de outra forma, de maneira que o aluno verdadeiramente venha se tornar protagonista do processo e se enxergue nele. E ainda a compreensão de que a educação escolar quilombola deve ser desenvolvida a partir da parceria entre comunidade escolar e território.

A definição da educação escolar quilombola como um movimento social é pelo papel que ela tem, sobretudo de despertar e fortalecer a identidade dos estudantes, pois como já frisado, nem sempre o estudante, o indivíduo quilombola se enxerga de maneira positiva, sendo que muitas vezes a escola é o primeiro lugar onde ele se depara com questões positivas a respeito do povo a qual pertence, inclusive Nunes (2021, p. 91) destaca que “entre tantos aprendizados, a Educação Escolar Quilombola deve fortalecer identidades, valorar o território e, acima de tudo, produzir autoconhecimento”.

Sendo assim, a educação escolar quilombola deve contribuir para o reconhecimento dos sujeitos enquanto quilombolas, deve transmitir a esses sua história e a história do grupo do qual descendem. Deve transmitir ao aluno conhecimento sobre a sua ancestralidade e ainda contribuir para que esse se perceba positivamente.

Assim como destacado pelos colaboradores, a educação escolar quilombola precisa colocar o aluno, assim como também o território no foco do processo de ensino. Assim, o currículo da educação escolar quilombola não ignora a realidade nem o contexto do educando, pois segundo Silva (2021, p. 81):

A Educação Escolar Quilombola não pode fazer com que as nossas crianças não aprendam a falar e reconhecer a si mesmas e os seus territórios. Ela precisa fazer com que conheçam outras linguagens, sem esquecer a delas próprias, do seu jeito de falar, com sotaques, sem serem repreendidas porque os externos acham errado. Se a educação tem ajudado a silenciar as formas de organização e jeitos próprios, isso é uma violência. Se a escola tem ajudado nisso, nós temos a tarefa de desfazê-lo e construir uma educação para as relações étnico-raciais, uma educação antirracista e emancipadora.

A educação quilombola tem o papel de desconstruir tudo aquilo que o racismo construiu de maneira negativa e estereotipada em relação a população negra e quilombola na sociedade brasileira.

E com relação à educação escolar quilombola carecer de um movimento, de uma parceria coletiva entre escola e território, não há dúvidas, uma vez que a essência da educação escolar quilombola é a educação quilombola que pertence e é produzida no território, na

comunidade, isso até já foi pontuado no texto a partir de Silva (2021), de maneira, que não há educação escolar quilombola sem educação quilombola. Não há como desenvolver uma educação escolar quilombola sem a inserção do aprendizado, do conhecimento quilombola no currículo. Por isso, na próxima subseção adentro na discussão sobre o currículo da educação escolar quilombola.

#### **4.4 – O (re) significar das ideias sobre o currículo da educação escolar quilombola**

O currículo da educação escolar quilombola é um currículo que agrega o território, os sujeitos e as epistemologias quilombolas. É um currículo diferenciado, com especificidades voltadas para atender as necessidades dos estudantes e de todo o território quilombola. Assim, “o currículo quilombola diferenciado é o currículo da presença da escola na comunidade quilombola e da comunidade quilombola na escola, em suas práticas, em seu fazer, em seus acontecimentos, sua vida, história, ancestralidade, memória e seus vínculos de pertencimento” (Silva, 2021, p. 93).

Dessa forma, é um currículo que rompe com a lógica de um currículo único, universal, haja vista, que não somos sujeitos universais, mas sim plurais, com realidades e necessidades diferentes. Sabemos que “o currículo escolar representa um território para reafirmar o controle e reestabelecer a identidade nacional” (Goodson, 2020, p. 142). Uma identidade nacional homogênea mesmo em uma sociedade composta pela pluralidade, diversidade, de forma que o currículo da educação escolar quilombola surge a partir da reclamação de um coletivo que não se sente incluído e não se reconhece dentro de uma política curricular universalista, eurocêntrica.

O currículo da educação escolar quilombola visa protagonizar e visibilizar as identidades, os saberes, os conhecimentos, as práticas culturais, as lutas e as conquistas dos quilombolas e de seus territórios. É um currículo que fortalece o pertencer e o ser quilombola. Currículo que de acordo com Bell Hooks (2017) a partir da compreensão e influência das obras de Paulo Freire ensina o aluno a subverter, levando-o a compreender “a educação como prática da liberdade”.

Deste modo, ensina o estudante a se contrapor, a enfrentar a opressão de frente, tendo consciência de sua condição de oprimido e também de que é possível transformar tal realidade, fazer revolução. Para isso, de acordo com Silva (2021, p. 94), o currículo da educação escolar



deve ser um currículo **transgressor**, pois necessita violar os padrões do estabelecido acerca do que é currículo e a partir disso ressignificá-lo. Ser **antirracista** porque é necessário combater e reagir ao racismo estruturante em nossa sociedade; **quilombola**, uma vez que deve estar pautado na história, na memória, na territorialidade, na identidade, na ancestralidade e no pertencimento (étnico-cultural, sociocultural, socioambiental e protagonista da comunidade).

De maneira, que sem a subversão do currículo tradicional hegemônico, sem o reconhecimento e inserção da questão racial no ambiente escolar, na sala de aula, inclusive a problematização do mito da democracia racial que impera na sociedade, sem a presença do território, dos sujeitos e dos conhecimentos quilombolas não há currículo quilombola.

Por isso, que é necessário a existência e o desenvolvimento de um outro currículo que contenha as características acima e responda os anseios e necessidades dos quilombolas, ao passo que o movimento quilombola assim como outros coletivos que visam currículos que os incluam e os reconheçam como sujeitos de conhecimento, pois conforme Arroyo (2015, p. 67), “os movimentos sociais nos apontam para a construção de outros currículos, na medida em que defendem ocupar o latifúndio do saber, as escolas, as universidades, os currículos para plantar e afirmar outros conhecimentos. Para afirmarem-se produtores de outras culturas e valores”.

Assim sendo, o currículo da educação escolar quilombola não ignora nem dissocia a cultura quilombola do currículo, inclusive é sobre isso que trata a próxima subseção.

#### **4.4.1 – Currículo e cultura quilombola**

Todo povo é detentor e possuidor de cultura, de forma que as crenças, os mitos, a religião, as festas, o lazer são partes da cultura de um grupo, de uma comunidade. A cultura é transmitida de uma geração a outra, assim, a cultura é algo ancestral, é o que compreendemos a partir de Brandão (s. d) e Munanga (2009), inclusive conforme esse último

Cultura é um conjunto complexo de objetos materiais, comportamentos e ideias, adquiridos numa medida variável pelos respectivos membros de uma dada sociedade. As duas entidades são correlativas: uma sociedade não poderia existir sem cultura, essa herança coletiva transmitida de geração em geração e que permite aos descendentes não poder reinventar todas as soluções. Uma cultura supõe a existência de um grupo que crie lentamente, a viva e a comunique (Munanga, 2009, p. 29).

Nessa conjuntura, podemos compreender que a cultura é a identidade de um povo, mas vamos a concepção de cultura, mais precisamente a cultura quilombola dos professores colaboradores e a também de que forma eles tem trabalhado, desenvolvido essa temática em sala de aula, isso antes e após a realização da formação.

Antes da formação temos uma visão, ela era muito bem rebuscada né a esse respeito, dessa valorização de falar sobre cultura quilombola. E aí falar agora, ancestralidade, identidade são coisas rebuscadas, mas eu tenho uma perspectiva de que trabalhar ancestralidade, identidade são coisas que são bem pertinentes à nossa vivência e ao nosso dia a dia (Prof<sup>o</sup> Conquista, s.r – sessão 2, 31-05-23).

O meu conceito de cultura antes da gente começar esse processo formativo, ele parecia muito com a questão da identidade, da ancestralidade, ele também ainda era muito pensado pra dentro do território, né. E pra mim era uma coisa muito, parecia que era uma coisa só, que todo mundo tinha a mesma cultura. E a gente sabe que não é assim, nem todos tem a mesma cultura, cada indivíduo ele tem a sua cultura e isso vai depender muito de outros fatores da vida dele, por exemplo, as culturas elas podem ser, elas são diferentes, né? E elas dependendo do indivíduo ela vai ser uma cultura diferente, cada indivíduo tem a sua particularidade. Ela pode ser de um lugar diferente, um dialeto diferente, como a professora já disse, enfim, então, os indivíduos eles têm essas particularidades na cultura, coisa que antes eu não entendia, pelo menos em relação à escola. Parecia que pra mim cultura, ela estava muito ligada e somente ligada ao território quilombola São Pedro e no máximo ali o Pitimandeuá, né. Então, pra mim cultura antes do processo formativo ela ainda estava muito presa a esses conceitos. E aí a gente trabalhava também, infelizmente dessa mesma forma né, tudo que era voltado para a cultura era somente o que estava ligado ao território (Prof<sup>a</sup> Dandara, s.r – sessão 2, 31-05-23).

Eu fazia o que a maioria das pessoas fazem (risos), eu trazia as coisas prontas e dizia pra eles, é assim. A gente trabalhava muitas questões de produção e confecção, de ornamentação de máscaras, da própria capoeira, mas sem me preocupar em dizer de onde vinha né, qual era a origem daquilo, qual era a importância daquilo dentro da cultura africana, da cultura afro brasileira, então, eu já trazia as coisas prontas. E aí quando a gente trabalhava as brincadeiras, a gente trabalhava a origem, qual foi o país que ela, onde ela surgiu, como que funcionava cada brincadeira, muitas das vezes eles até já tinham brincado, mas não sabiam que era daquele país. E aí a gente começou a construir junto no entorno do território (Prof<sup>a</sup> Dandara, s.r – sessão 2, 31-05-23).

Posteriormente ao processo formativo eu percebi que cultura ela é algo muito mais amplo né, ela está muito ligada também a ancestralidade de cada um.

Eu acho que a gente tinha, praticava muito esse erro de chegar com as coisas prontas para o aluno e dizer, olha, tá aqui, faz parte da tua cultura, sem antes a gente mostrar de onde que vinha aquela cultura, de onde ela surgiu né, de onde nós viemos também, de onde nós surgimos, qual era a nossa ancestralidade, porque tudo tá interligado né. Então, depois das formações eu comecei a entender, começar a entender esse processo, não que ele esteja completo na minha cabeça, mas de começar a entender que é um processo né e que não é interessante a gente chegar para o aluno com coisas prontas e dizer pra ele que é daquele jeito porque é daquele jeito, mas talvez a gente construir com ele aquela informação ou talvez de mostrar de onde veio, de onde surgiu (Prof<sup>a</sup> Dandara, s.r – sessão 2, 31-05-23).

Conceito de cultura antes pra mim, é todo um conhecimento de um povo. Era o conceito que eu tinha, não, que eu ainda tenho como cultura. E antes a gente trabalhava bastante, e aí eu vejo agora cultura depois das formações, depois das nossas rodas de conversa, de todos esses encontros da pesquisa, eu vejo a questão da valorização porque sabemos que a cultura ela abrange de um todo, é um conhecimento amplo dentro de tantas temáticas, é do brincar, da vivência, né? O que mais que eu posso falar sobre cultura? É o modo de falar, a maneira de como você se expressa, né verdade? O que mais? As brincadeiras, a própria dança, o modo de se vestir, entendeu? Já falei né, o meio de sobrevivência, de lazer, enfim, cultura ela vem, ela se adequa nessas palavras que, no meu modo de ver, nessas palavras que eu acabei de falar. E o que falta assim que eu vejo que faltava era valorizar, porque eu já trabalhava todas essas e mais um pouco, mas eu não via a questão da valorização. E hoje a gente vê que ela está sendo valorizada, por que, professora? Levo muito em consideração o conhecimento prévio do meu aluno tá, tudo o que ele traz de casa, a cultura do pai

dele, do avô dele, ele traz pra roda de conversa, eu levo em consideração (Prof<sup>a</sup> Elysa, s.r – sessão 2, 31-05-25).

E aí eu vejo que a partir dessas nossas formações a questão da valorização ela pesou muito forte e está estampada né, gente? Graças a Deus não só na minha turma, mas na turma das outras professoras, eu vejo assim, tá bem visível essa questão da valorização da cultura afro na nossa comunidade (Prof<sup>a</sup> Elysa, s.r – sessão 2, 31-05-23).

Eu gosto muito de criar, adaptar, criar jogos, metodologias que possam estar trazendo de forma lúdica essas questões por se tratar de educação infantil. Eu, particularmente eu trabalho muito a parte mais prática mesmo. Eu não sou muito de teoria, eu sou da prática, eu gosto de trazer, eu gosto de produzir com eles materiais, jogos que possam evidenciar essa cultura deles. A musicalidade tá, a musicalidade é o ponto forte dentro dessa minha metodologia de trabalho. A música, a criação de jogos, adaptação, as parodias, são metodologias que eu não abro mão de forma alguma (Prof<sup>a</sup> Elysa, s.r – sessão 2, 31-05-23).

Bom a pesquisa me fez né aprofundar o meu conhecimento, o meu conhecimento prévio sobre a cultura quilombola, sobre os quatro tópicos que foram elencados né, cultura, ancestralidade, a educação quilombola né e a questão também da religiosidade, levando em consideração que é a minha primeira vivência enquanto mulher negra com uma comunidade quilombola. E foi muito bom porque eu tinha um conhecimento prévio, mas está lotada em uma comunidade quilombola e também tendo, experienciando de perto essa vivência né que foi aprofundada com a pesquisa porque pudemos dialogar sobre alguns autores né, o que esses autores nos trazem, nos trazem sobre esses quatro tópicos que foram discutidos. Bom, a minha função hoje na escola é coordenadora pedagógica né, especialista em educação e sempre buscava com a minha prática fazer com que os nossos docentes pudessem né estar introduzindo essa temática em sala de aula, no nosso PPPQ, no nosso plano diário, nossos planos de aula. E após a pesquisa, eu pude colaborar com eles, posso dizer assim, colaborar, no sentido de instigá-los né a cada vez mais está inserindo dentro da realidade dos nossos educandos quilombolas e aquilombados essas temáticas porque a formação, a pesquisa na verdade, ela nos levou não só a refletir, não só a teoria, mas também a prática. E digo mais né, que busco sim na minha prática enquanto especialista em educação, enquanto coordenadora pedagógica fazer com que todos e todas docentes possam estar pra além de vivenciar né, possam proporcionar aos nossos alunos essas concepções né, cultura, a importância da cultura quilombola, falar da ancestralidade, falar da religiosidade. Então assim, que a nossa prática possa proporcionar né aos educandos cada vez mais essa afirmação da sua identidade, da sua cultura, da sua religião e dos seus ancestrais. E para complementar, é assim, dizer que eu sempre busquei auxiliar os professores não só apresentando a estes né possíveis metodologias ou novas metodologias, mas como acompanhar assim um pouco mais de perto o planejamento destes, o que esses têm proposto aos nossos educandos sobre os quatro tópicos já aqui mencionados (Prof<sup>a</sup> Kemajo, s.r – sessão 2, 31-05-23).

Cultura, trabalhar a ação prática, né? A ação prática do nosso território, dos nossos dantes, como nossa colega aqui falou. É a gente trabalhar as ações que são desenvolvidas dentro do nosso território, também além, né? Isso eu considero como cultura. O dialeto, o modo de fala, as pronúncias, né? O saber, a vivência, isso pra mim é cultura. E eu, voltando de novo pra EJA, pra mim foi muito fácil trabalhar isso com eles, porque pra mim mostrar a cultura, falar da cultura deles, dizer que aquela vivência, que aquele saber é quilombola, eu não só falava assim quilombola pra eles, porque se eu for com essa fala, muitos de nós ainda, ainda temos preconceito, né? Então, pra eu falar isso com eles eu tenho que ir aos poucos, nas raízes deles. Seu modo de torrar farinha, de raspar mandioca, lavar roupa, de falar, a gente vai devagarinho, né? Isso é a nossa cultura, isso é a nossa ação, né? (Prof<sup>a</sup> Letícia, s.r – sessão 2, 31-05-23).

A gente sente dificuldade ainda porque não é que a gente não sabe, a gente está aqui pra aprender. A gente achava que era isso. E a gente tem que aprender mais, de

trabalhar mesmo dentro do currículo, porque muitas das vezes tem um currículo, mas a gente não sabe encaixar, né? Nessa questão (Prof<sup>o</sup> Mateus, s.e – sessão 4, 26-01-23).

E eu tento desenvolver isso dentro da educação física, a cultura local, né? Que a cultura local de São Pedro é diferente da cultura local de Macapazinho, mesmo ambas sendo comunidades quilombolas, mas que tem desenvolvimento e movimentos diferentes, né? Então, são culturas corporais diferentes e culturas, né? Não só corporais, mas culturas diferentes apesar que são comunidades quilombolas, né? E eu tento mostrar pra eles que nós podemos, que o nosso corpo ele é algo também ancestral e algo que a gente precisa cuidar, não é usufruir de qualquer jeito, nós temos que cuidar, que é uma parte essencial pra que a gente tenha um desenvolvimento tanto corporal como mental, que eu não trabalho só corpo, eu trabalho mente também, então é dessa forma (Prof<sup>o</sup> Mateus, s.r – sessão 2, 31-05-23).

Eu defino assim, que a partir, no início, como eu sempre vou falar em todos os momentos, eu não tinha essa concepção, né? De chegar, tinha a concepção geral da educação física, né? A concepção geral de chegar e de mostrar que é isso, é bom, que isso é coisa, mas não específico da comunidade, eu não tinha isso, né? E aqui, foi aonde eu comecei a ter essa visão, foi aqui em São Pedro que eu comecei a ter essa visão de que é necessário a gente pensar na localidade e no indivíduo. E nem todo indivíduo por, mas que more, que é da mesma comunidade, ele não é igual ao outro, né? E eu aprendi aqui, né? Foi uma das formas que abriu os meus olhos porque eu trabalhava mais no geral do movimento. Todo mundo igual, fazia as mesmas atividades, é aquela coisa, né? Então, foi aonde eu comecei, começou a abrir os meus olhos e começou outras práticas. E aonde nas outras escolas também eu levo esse desenvolvimento, mas o início e o ponta pé foi aqui, né? (Prof<sup>o</sup> Mateus, s.r – sessão 2, 31-05-23).

Com relação a compreensão dos professores colaboradores a respeito da cultura, mais diretamente a cultura quilombola, entendem que é os conhecimentos, as práticas, a maneira de ser e se comportar do povo quilombola, principalmente do povo de São Pedro. De maneira que, sobretudo após a formação compreendem que a cultura quilombola tem raízes ancestrais, portanto, bem mais profundas, vem de longe. Não é algo que foi criado e construído pelos sujeitos quilombolas contemporâneos, é algo herdado, apesar de ela ser reinventada, reconstruída pelos quilombolas da atualidade, pois conforme Brandão (S.d, p. 5):

Cultura, é algo que sempre e inevitavelmente estamos criando. Estamos recriando partilhando e consolidando como este ou aquele tipo de instituição cultural em nossos mundos sociais. Algo de que somos os autores, todo o tempo, e também os atores: sujeitos de símbolos, de gestos e de significados que não podem deixar de viver e representar todo o tempo os pequenos e grandes dramas das vidas sociais que criamos. Que criamos e de que e dentro do quê, queiramos ou não, fomos um dia e continuamos sendo continuamente recriados.

Os professores colaboradores ainda compreendem que não é cultura e sim culturas, assim como Brandão, já que varia de um povo, de um lugar para outro, de forma que não podemos achar que todas as comunidades quilombolas possuem os mesmos costumes, os mesmos pensamentos, as mesmas crenças, portanto, a mesma cultura. Amaral (2023, s.e – sessão 4) enfatiza que a

cultura ela pode ser material ou imaterial, a cultura não é só matéria, não é só obra de arte, não é só pintura. Cultura também é sentimento, cultura é religiosidade, o cheiro do lugar, tudo isso é cultura. Então, é importante lembrar que se tudo isso é cultura, cabe à educação, enquanto escola, entender esta cultura, estas culturas que fazem parte daquele coletivo, daquele grupo.

A partir da colocação do grupo foi possível perceber que eles entenderam que a cultura é algo amplo e também da importância de trazer, de enfatizar, trabalhar a questão da cultura quilombola em sala de aula, pois os estudantes precisam ter acesso a esse conhecimento. Assim, os professores precisam se apropriar do mesmo e inserir no currículo, nas práticas curriculares por eles desenvolvidas, uma vez que sabemos que há “culturas negadas e silenciadas no currículo”, conforme frisa Santomé (2011, p. 155).

Desse modo, é necessário romper com o currículo comum e excludente, descolonizar o currículo, as práticas curriculares e pedagógicas, como bem nos diz Gomes (2021) e inserir os sujeitos, os saberes e a cultura daqueles que são excluídos, dentre esses os quilombolas. Inclusive a diretriz curricular nacional para o ensino da educação escolar quilombola aponta a cultura como tema a fazer parte do currículo, portanto, do ensino ministrado aos estudantes.

Como já enfatizado, a cultura é algo ancestral, mas o que é ancestralidade? Pois, se a cultura é ancestral e precisa compor o currículo da educação escolar quilombola, os estudantes precisam aprender sobre ancestralidade. Esse tema também precisa compor o currículo, de maneira que é sobre isso que versa a próxima subseção.

#### **4.4.2 – Currículo e ancestralidade quilombola**

A ancestralidade negra, principalmente a ancestralidade quilombola é reduzida por força do racismo a um passado de escravização. Como se o nosso povo, os nossos ancestrais levados a condição de escravos não possuíssem cultura, conhecimento. Assim, é preciso reverter essa ideia, especialmente do pensamento dos próprios quilombolas. E uma das ferramentas que podem ser usadas para desconstruir e ressignificar essa ideia é o ensino e as práticas curriculares desenvolvidas pelos professores, de maneira que esses estejam embasados na lei 10.639/2003 e na DCNE. Ribeiro (2019, p. 10) ressalta que

Sancionada em 09 de janeiro de 2003, a lei 10.639/03 torna-se a ferramenta primordial na reconstrução imagética do continente africano, integrando o diálogo antirracista, inexistente nos espaços escolares, tornando os alunos menos refratários a diversidade étnico-racial, construindo na criança negra a referência positiva frente a sua história. Contrariando a história convencional, apresentada nas escolas a história dos povos negros, a qual não se inicia na escravidão, mas sim muito antes dos africanos serem submetidos à condição de escravizados.

Mas para desenvolver um ensino antirracista, um ensino que ressoe a verdadeira história acerca do continente africano, portanto sobre a ancestralidade do povo negro e quilombola faz-se necessário que os docentes tenham conhecimento acerca da ancestralidade, de forma que possam criar e desenvolver práticas que contribuam com o conhecimento e reconhecimento do aluno com relação a sua ancestralidade. Por isso, busquei saber a concepção e de que forma os professores colaboradores trabalhavam essa questão antes e após a formação desenvolvida por intermédio da pesquisa colaborativa. Segue as falas:

Quando você traz essa temática de falar de ancestralidade, ancestralidade é tudo aquilo que eu enquanto preto, enquanto negro me vejo, porque se não fosse a ancestralidade nada disso eu tinha, certo? Essa carreira que nós estamos percorrendo, eu falava anteontem lá na minha fala, que tudo isso eu agradeço os nossos dantes, que para nós estarmos aqui hoje alguém sofreu, alguém apanhou, alguém foi amarrado, alguém foi algemado, alguém foi jogado no porão, né? E nós estamos aqui hoje discutindo, então, pra mim, ancestralidade é tudo isso, que a gente tem de legado, que eu vou dizer pra você que é uma palavra única que eu me identifico muito com ela que é minha identidade, mais uma vez (Prof<sup>o</sup> Conquista, s.r – sessão 2, 31-05-23).

A ancestralidade. Ela se limitava muito a quem ainda nos acompanhava ou a quem a gente conheceu somente, né? Aquelas pessoas que foram pais dos nossos pais e avós dos nossos pais, e somente aí. Ela se resumia muito ao laço consanguíneo, né? Atual ou de poucos tempos atrás. Então, pra mim ancestralidade ela se resumia a isso. E era assim também que eu trabalhava com meus alunos. Quando a gente falava de ancestralidade parecia que era só os avós, os avós, os bisavós e aquelas pessoas que eram mais antigas no quilombo. Parecia que era só isso, né? Então, era dessa forma que eu trabalhava ancestralidade com eles (Prof<sup>a</sup> Dandara, s.r – sessão 2, 31-05-23).

E depois que a gente começou a formação e principalmente depois que o professor Assunção veio falar conosco, a ancestralidade ela se abriu muito na minha mente, porque eu entendi que a gente não se limita somente ao nosso território, né? E que a gente vivencia hoje, mas que é uma coisa muito mais antiga e muito mais muito mais profunda, né? Que a ancestralidade ela não se limita aquele espaço, ela pode estar ligada a um território, a um continente diferente, então, a nossa ancestralidade ela é muito maior do que o nosso território e do que a gente é e do que a gente descobriu que a gente é, não. Do que as pessoas com quem a gente viveu ou das pessoas que fizeram parte da nossa família. A ancestralidade ela é muito maior que isso, né? Eu comecei a entender e também a trabalhar com as crianças a questão do continente africano, que a nossa ancestralidade ela está intimamente ligada ao continente africano, ele faz muito parte, ele faz parte, ele é a nossa história, então, a ancestralidade ela foi um conceito que foi se ampliando, não que esteja completamente completo, ainda hoje ele se amplia muito na minha cabeça, mas com o auxílio da formação eu aprendi muito sobre isso.

O professor Assunção ele teve uma parte muito importante nisso, a professora Rose também, mas naquele dia parece que deu assim um clique na cabeça da gente, na minha cabeça, que eu disse: eita, mas não é só isso aqui, né? É uma coisa que está muito além, então, esse conceito ele se ampliou pra mim. (31-05-23).

Eu resumi com breves palavras, né? Eu coloquei antes, o que estava verde? A falta de conhecimento acerca do tema. Por quê, professora? Eu trabalhava sim, através de rodas de conversas, né? A questão da identidade, mas tinha coisas que passava em branco, tipo as perguntas dos alunos que eu não sabia responder acerca da sua verdadeira identidade. Eu não sabia como lidar com aquela situação (Prof<sup>a</sup> Elysa, s.r – sessão 2, 31-05-23).

E depois da formação, professora? Melhorou, porque eu me aprofundei mais acerca do tema, melhorei mais os meus conhecimentos, fui me apropriando mais desse momento, né? De formação. E hoje, eu venho trabalhando a prática com contação de história já que retrate a ancestralidade deles, venho trabalhando acerca de vídeos, de filmes. E hoje, eu já posso obter, né? Uma resposta pra eles (Prof<sup>a</sup> Elysa, s.r – sessão 2, 31-05-23).

Porque mesmo não tendo nascido em território quilombola, a minha ancestralidade é quilombola, sabe? Os meus pais são quilombolas. Os meus avós, eles nasceram em território quilombola, que porém não tinha titulação de quilombola, mas a gente sabe que são territórios quilombolas. Papai e a mamãe são de Inhangapi. A mamãe do Cumaru. Então assim, eu diria assim, eu trago em mim, trago comigo toda uma ancestralidade quilombola e que hoje pra mim é assim muito gratificante saber que eu posso contribuir com a educação quilombola, educação escolar quilombola. Então, eu acho que é isso (Prof<sup>a</sup> Kamajo, s.e – sessão 5, 26-01-23).

Antes da formação, como eu falei, né? No encontro passado, a gente já tinha um conhecimento assim básico, né? Depois da formação, eu compreendo, mas agora depois da formação veio com mais valor, com mais conhecimento, né? Ancestralidade, eu pensava que era só ancestralidade como pessoas que já foram, que já morreram, né? Agora, depois da formação, não, que a nossa ancestralidade ela continua, né? Pode ser nossos pais que ainda estão vivos, nossos avós. E antes, eu pensava, não, era só as pessoas que já morreram, ancestrais, conhecimentos antigos, né? (Prof<sup>a</sup> Letícia, s.r – sessão 2, 31-05-23)

Minha primeira indagação é, como eu falei agora pouco, né? Eram atividades muito fora do contexto, principalmente no início, na chegada, tá? Mas ao mesmo tempo que eu corri atrás mais ainda, eu vi que em alguns pontos em relação, dentro da educação física que não é uma atividade assim voltada muito pra prática, né? Tem a questão teórica, tem a questão, mas é muito voltada ao corpo, a prática, então, eu me sentia muito fora do contexto em alguns momentos, né? Apesar de trazer, de vivenciar várias brincadeiras que trabalhei aqui, principalmente no início, né? Algumas brincadeiras que muitos nem, muitos da comunidade não tinham visto, né? Que vem dali da ancestralidade, vem da cultura afro, africana, mas mesmo assim, é não só o mostrar, mas em falar qual contexto ele veio, então, eu me sentia muito fora. Não adianta mostrar e vivenciar se eu não mostro o contexto. É, vamos brincar disso, por quê? Da onde veio, né? E no momento, eu falava superficialmente, ah, veio da Angola, de Moçambique, tem todo, mas não adentrava, né? No contexto voltado, o por que tá aqui, né? Por que eu tenho? Por que é da minha cultura, né? Que já entra a cultura também, né? Por que é da minha cultura? Por que eu pertenceo a essa cultura? Então, eu deixava muito vazio nesse ponto, né? Tinha a prática, falava que era da cultura africana, que tem todo um..., mas não adentrava mesmo, por quê, né? E eu, e nós aqui em São Pedro, né? Por que eu tenho? Por que é da minha cultura isso? Por que é da minha ancestralidade, né? Por que? Quem foi meus pais? Será se eles brincavam? Ah, não, os meus pais brincavam muito de futebol, disso e daquilo. Mas, aí eu ficava nisso, né? E por que a amarelinha africana? Por que o terra mar, né? E por que as demais brincadeiras? Então ficava, não tinha uma contextualização direta, né? E eficaz (Prof<sup>o</sup> Mateus, s.r-sessão2,31-05-23).

Com relação a percepção dos professores colaboradores a respeito da ancestralidade é perceptível que a formação contribuiu com a ampliação dos conhecimentos e também com as práticas, pois a partir da formação conseguiram identificar que o caminho traçado para desenvolver tal temática não estava surtindo o efeito necessário, fato que pode estar aliado ao pouco conhecimento da temática como bem sinalizam explicitamente através de suas falas.

Ter conhecimento de sua ancestralidade é essencial para os estudantes quilombolas, pois apesar dos conhecimentos referentes a ancestralidade serem transmitidos pelos mais velhos dos territórios a partir dos causos que contam aos mais jovens, causos que guardam na memória, e que sabem da importância de partilhar com a geração mais jovem, pois Nascimento (2018, p. 590) a esse respeito assinala:

Aqui percebemos que a oralidade, base fundamental dessa memória africana, não pode simplesmente ser reduzida à relação entre a fala e a escuta. Ela significa, antes de tudo, uma implicação dos sujeitos naquilo que se diz e naquilo que se escuta. Não apenas a palavra está em jogo na oralidade, mas a pessoa, a comunidade, a realidade. Assim, vemos que a memória é parte desse dispositivo da oralidade que provoca que o humano se verta em palavras, isto é, que a palavra seja uma parte do humano, que está sempre em jogo no que diz e no que escuta.

Garantir conhecimento sobre a ancestralidade não é só papel da comunidade, mas é também tarefa da escola, do ensino formal, garantir aos estudantes conhecimentos de si, do seu povo, de sua história, de seus ancestrais e de suas ancestralidades. É um direito dos estudantes, inclusive assegurado pela resolução 08/12. Desse modo, a escola precisa inserir no currículo conhecimentos que garantam aos alunos acesso as suas ancestralidades, assim sendo, contato com o passado, pois Amaral (2023, s. e – sessão 5) afirma que “a ancestralidade, é um encontro assim com o passado e com o presente”. Nascimento (2018, p. 592) diz que “os ancestrais não simplesmente viveram antes, porém tornaram nossa vida possível”.

Partindo disto, só há presente porque existiu, existe um passado, de maneira que é necessário entender e fazer ligação do passado com o presente pois eles são indissociáveis.

A ancestralidade quilombola é composta por muita coisa, dentre essas a questão religiosa, conseqüentemente é sobre essa questão que trata subseção seguinte.

#### **4.4.3 – Currículo, quilombo e religiosidade**

Sabemos que as comunidades quilombolas são diversas e distintas umas das outras, de maneira que cada uma é detentora de sua própria particularidade. Mas não podemos esquecer que os sujeitos que habitam um determinado território quilombola também podem e são diferentes uns dos outros, pois possuem escolhas, olhares, opiniões adversas uns dos outros. Um exemplo disso é com relação a religião, pois em uma única comunidade há diversas e os integrantes as escolhem de acordo com suas crenças e a partir daquilo que acreditam. Gomes (2015, p. 45) destaca “práticas religiosas com origens e influências variadas” desde o período dos antigos quilombos.



Com relação aos quilombos contemporâneos, como as escolas tem tratado a diversidade de religiões nos currículos, focando na realidade de São Pedro, não tem sido nada fácil tratar dessa questão no processo de ensino, inclusive a fala do grupo abaixo confirma essa dificuldade.

A minha compreensão era que eu precisava trabalhar a diversidade religiosa assim como o respeito, mas que eu não fazia, pra ser sincera, que eu não fazia. Eu trabalhava unicamente o respeito e não fazia nada que fosse fugir disso porque eu tinha receio de como aquilo viria pra mim. E após a formação, eu compreendi que mesmo eu continuando com receio a minha obrigatoriedade é fazer algo, não é porque eu tenho esse receio que eu vou deixar do jeito que tá, né. Então, eu entendi que mesmo eu tendo, eu preciso pensar metodologias pra trabalhar isso de alguma forma, e aí a gente começou a fazer essas rodas de conversa, a gente começou a trabalhar de fato a diversidade dentro do componente curricular (Profª Dandara, s.r – sessão 2, 31-05-23).

A religiosidade antes. Sempre nas minhas rotinas de trabalho eu costumava fazer a oração com os alunos desde o quinto ano, peguei educação infantil e aí a gente seguia essa rotina tá. Por que, professora? Eu não parava para observar que dentro da sala de aula tinha alunos evangélicos, tinha alunos católicos, tinha alunos de matriz africana, não parava para observar esses detalhes, porém entendia que o “Pai nosso” era uma oração onde todos podiam fazer sem nenhum problema. E aí isso aí virou rotina mesmo de trabalho. Outros assuntos eu tinha um pouco de receio em abordar devido a maioria dos meus alunos ser de religião evangélica. E a gente não tinha um preparo pra tá falando acerca desse assunto religiosidade (Profª Elysa, s.r - 31-05-23). Consultávamos a bíblia, eu gostava muito de trazer versículos, eles iam procurando. Pra mim, aquilo ali eu já estava trabalhando a questão da religiosidade né, isso antes (Profª Elysa, s.r – sessão 2, 31-05-23).

Eu confesso que eu ainda não (risos tímidos), na verdade, eu ainda estou no começo, depois das formações com o professor Alef, eu ainda não me sentir à vontade de chegar e sentar e bora trabalhar assim, bora visitar terreiro, bora fazer isso, não. Eu gosto muito de roda de conversa, então, nas minhas rodas de conversas com eles eu procuro falar um pouco, conhecê-los né, de que religião você é? Ah, professora, eu sou crente ou então nem pergunto, eu os deixo à vontade, aí na sala eu vejo a criança cantando, é não sei o quê. Tem uma aluna que ela gosta de cantar muito esses bregas, ritmos que, do domingo, canta muito, já tem outros que fica reservado, olhando, professora, ela tá cantando muito. O comportamento da criança a gente percebe que né, se o professor tirar de letra ele vai saber que a criança ela não gosta muito do ritmo da outra, então, eu procuro respeitar. E eu tô fazendo isso, em rodas de conversa eu procuro citar o nome das religiões, parei de rezar o “Pai nosso”, parei de orar o Pai nosso, ele saiu da minha rotina tá, não existe mais Pai nosso na minha rotina de aula, de trabalho. A gente procura uma vez na semana, duas vezes, eu procuro abordar esse assunto, quem é evangélico aqui? Ah, professora. Quem é católico? E aí eu também não vou muito longe (Profª Elysa, s.r – sessão 2, 31-05-23).

Dentro das aulas de ensino religioso ainda se busca catequizar os nossos educandos. É uma coisa muito ultrapassada, mas que ainda é uma coisa presente (Profª Kemajo, s.e – sessão 6, 27-01-23).

Aqui no território eu percebo que há muito essa resistência. Porque a grande maioria aqui do povo é evangélico. Então, há essa resistência em se trabalhar esse ensino religioso porque o aluno vai chegar lá em casa e vai dizer pros pais que aprendeu, que ouviu que as religiões de matriz africanas não são de agora, e de fato não é né? Mas lá na casa os pais reforçam e aí os pais vem bater no professor, modo de falar. E muitas das vezes o professor não sabe se defender [...] (Profª Kemajo, s.e – sessão 6, 27-01-23).

Dizer que eu vejo que é pesado, né? A gente sabe, a gente que tá na comunidade a gente sabe como a comunidade ela reage a esse respeito sobre religião (Prof<sup>a</sup> Letícia, s.e – sessão 6, 27-01-23).

E falar sobre isso, falar de algo que a gente ainda não tem essa propriedade toda é complicado, né. Como muitos falaram aqui sobre outros temas, de perguntar. E muitas das vezes a gente fica negando né essas questões, fica empurrando e tenta falar o que todo mundo quer ouvir né dentro de uma sala de aula. E não trabalha a especificidade, porque a gente tem que falar né de todas. A gente não pode falar de uma e deixar a outra. E pra isso falta esse conhecimento. Por isso que tem essa dificuldade (Prof<sup>o</sup> Mateus, s.r – sessão 2, 31-05-23).

A fala do grupo dos colaboradores denota que um ensino religioso que trabalhe a diversidade religiosa não é uma realidade na escola, de maneira que o conhecimento da diversidade de religiões que existem não somente na comunidade, mas na sociedade de maneira geral não tem chegado até o conhecimento dos estudantes da escola. Gomes (2007, p. 19) é que tem razão,

afinal, a relação entre currículo e diversidade é muito mais complexa. O discurso, a compreensão e o trato pedagógico da diversidade vão muito além da visão romântica do elogio à diferença ou da visão negativa que advoga que ao falarmos sobre a diversidade corremos o risco de discriminar os ditos diferentes. Que concepções de diversidade permeiam as nossas práticas, os nossos currículos, a nossa relação com os alunos e suas famílias e as nossas relações profissionais? Como enxergamos a diversidade enquanto cidadãos e cidadãs nas nossas práticas cotidianas?

Que todos nós enquanto docentes possamos pensar nas indagações acima. O fato é que a tarefa de ensinar, educar não é nada fácil, enganado está quem pensa o contrário.

Acredito que a sessão de formação que discutiu essa questão contribuiu, de forma que os docentes reconheceram que apesar de se esforçarem ainda não conseguiram desenvolver um ensino religioso que contemple a diversidade religiosa, práticas que tinham um cunho de catequizar os estudantes e reforçar a superioridade de uma religião sobre a outra foram abandonadas, então, é possível compreender que houve avanço. Então, espero que a pesquisa tenha feito com que os professores colaboradores tenham compreendido a importância e o poder da teoria para o desenvolvimento da prática, afinal,

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 2021, p. 30).

O ato de pesquisar, buscar saber sobre o que não se conhece é essencial, principalmente para o professor. Com isso, não estou jogando toda a responsabilidade sobre os professores colaboradores, pois sei que, por exemplo, a secretaria de educação do município também

responsabilidades, já que poderia auxiliar os professores promovendo formações, mas o fato é que formação com foco nas necessidades dos professores atuantes nas escolas quilombolas de Castanhal é uma lacuna a ser preenchida.

Com certeza a ausência de um ensino que contribua para que os alunos aprendam a conviver e respeitar as diferenças, inclusive as religiosas, interfere na formação, na identidade desse aluno, em como ele vai se ver, se comportar e enxergar o outro. Assim, a próxima subseção discorre sobre currículo e identidade quilombola.

#### **4.4.4 – Currículo e identidade quilombola**

O currículo interfere diretamente na identidade dos sujeitos, sobretudo dos estudantes, pois o currículo nos constitui, nos forma, é o que afirma Silva (2011). De modo que o currículo através do qual o ensino dos alunos quilombolas tem e vem se desenvolvendo tem afetado as suas identidades. Assim, é importante que os docentes tenham compreensão do poder que o currículo possui e do quanto ele pode influenciar positiva ou negativamente no processo de desenvolvimento da identidade dos alunos. Por isso, é essencial que os professores tenham conhecimento sobre a questão da identidade e todo o seu processo, até para que reflitam sobre a relação da mesma com o currículo.

Por conta disso, busquei saber a compreensão de identidade do grupo de professores colaboradores desta pesquisa, especialmente isso antes do ciclo formativo que abordou essa questão. Segue a fala dos que estiveram presentes e se sentiram à vontade para falar.

Eu acho que pode ser esse sentimento de reconhecimento, de pertencimento a algo, pode ser de uma história ou de uma ancestralidade, é você saber de onde veio. E saber quem você é. Saber de onde veio, pode ser a sua ancestralidade, saber quem você é tá ligada à sua identidade, saber quem você é, saber de que lugar você é, a que lugar você pertence, acho que é isso (Profª Dandara, s.e – sessão 7, 29-03-23).

Identidade pra mim é o que eu sou né? (Profª Elysa, s.r – sessão 2, 31-05-23).

Quem eu sou? Minha história, o que constrói a minha identidade. Porque o que eu sou é fruto da minha história. Então pra mim, é como se fosse um círculo, onde no meio está esta identidade, eu acredito que essa identidade aí sou eu e tudo que envolve a minha história, a história, né? O espaço, porque tudo isso vai formando quem eu sou (Profª Kemajo, s.e – sessão 7, 29-03-23).

As colaboradoras apresentam dificuldade em definir identidade, mas de fato essa não é uma tarefa nada fácil, sobretudo porque segundo Hall (2006), a identidade não é algo permanente, único. Somos sujeitos de múltiplas identidades, de maneira, que aquilo que somos hoje poderá não existir mais amanhã. Nossa identidade está em constante movimento. Ela

é definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (Hall, 2006, p. 13).

É possível concluir a partir da colocação de Hall que a identidade é algo complexo e realmente difícil de definir. De forma, que se temos dificuldade para explicar para nós mesmos, como fazemos isso, como abordarmos isso em sala de aula. Foi isso que procurei saber dos professores colaboradores, especialmente como trabalham a questão da identidade negra quilombola no currículo, em sala de aula.

A identidade, eu vou ser bem sucinta. A identidade pra mim antes era falar do sujeito quilombola, mas sem grandes leituras né e sem grandes explicações (Prof<sup>a</sup> Dandara, s.r – sessão 2, 31-05-23).

Só uma dinâmica que eu sempre faço em sala de aula com a educação infantil desde o ano passado e continuo fazendo. É a dinâmica da CABRA CEGA. Cabra cega da onde tu veio? Na primeira vez que eu trabalhei essa dinâmica com eles, eles ficaram perdidos. E quando eu sentei, da onde é que você vem? Eu disse ó, por exemplo, aqui na São Pedro. Cabra cega, de onde tu veio? Do quilombo São Pedro. O que você trouxe de bom pra nós? de comida? Ah, trouxe maçã, mas aqui no quilombo São Pedro tem arvore de maçã? Não. Então, quais as frutas que vocês têm aqui? Tem lá no seu quintal. Tem manga. Cabra cega de onde tu veio? Do quilombo São Pedro. Qual fruta você trouxe pra nós? Uma manga. Você dá um pouco pra nós? Aí eu começo aquela brincadeira toda (Prof<sup>a</sup> Elysa, s.e – sessão 7, 29-03-23).

Mas, nas minhas práticas, que eu desenvolvi com a turma, que deu certo foi a contação de história, né? Que deu super certo com eles. Lá a gente começa, lá eles ajudam a gente a desenvolver a aula, deu super certo. E quase todo dia, o aluno Adalberto, ele queria contar história, né? A gente deixa, né? Contar história, não vamos interromper o aluno. É a contação de história, minha prática madura, que deu super certo. E o outro foi valores e conhecimento da agricultura, que eu desenvolvi com eles, deu super certo. É lá que eles contavam os conhecimentos deles, que eles aprenderam, que eles estão aprendendo. Mas também, eles sempre falavam que até o tempo deles era visto esse conhecimento, mas na geração de hoje está se perdendo, né? Muitos não querem, não perguntam para os pais como é que se faz um remédio, vão logo na farmácia e compram. Então, está se perdendo esse conhecimento. E também eu fiz sobre aceitação e reconhecimento da identidade, porque alguns já sabiam, aceitavam a sua identidade, mas outros não. Qual foi a maneira que a gente usou para explicar, pra eles reconhecerem a identidade deles? É tudo que a gente pratica, nossas ações, né? Isso é a nossa forma de identidade, esse é o nosso saber. Aí eles disseram, ah é, começaram a se reconhecer, né? A compreender e a aceitar a nossa identidade. E valorizar (Prof<sup>a</sup> Letícia, s.r – sessão 1, 17-05-23).

Para as colaboradoras o desenvolvimento da identidade quilombola se restringe ao território, de maneira que desenvolvem a temática com foco nisso. É possível interpretar que para elas identidade quilombola é o sentimento de pertencer ao território, se reconhecer como parte dele, mas os alunos dialogam e transitam por outros espaços, pois eles não ficam e nem

estão isolados no território, sem comunicação com outros grupos e espaços da sociedade. Gomes (2002, p. 39), compreende

a identidade negra como uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos. Ela implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/ racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Um olhar que, quando confrontado com o do outro, volta-se sobre si mesmo, pois só o outro interpela a nossa própria identidade.

Partindo do exposto, é a partir da relação com o outro, outro esse diferente de nós e que por ser diferente faz com que coloquemos em xeque quem nós somos, faz com que questionemos nossa identidade. Assim sendo, o confronto, o conflito de identidade dos quilombolas, principalmente dos estudantes, acontecem quando esses saem do território e se deparam com pessoas e grupos diferentes do seu.

Logo, não que esse seja um fenômeno que não ocorre nos territórios quilombolas, mas é fora do mesmo que as crianças, os estudantes sentem o peso do racismo, da discriminação, isso conseqüentemente os leva ao confronto e ao conflito, pois “o racismo força o sujeito negro a existir como “Outra/o”, privando-o de um eu próprio” (Kilomba, 2019, p. 188).

Por isto, o desenvolvimento de uma educação, de um ensino que aborde com profundidade a questão da identidade é essencial e urgente nas comunidades quilombolas. Um ensino que contribua para o desenvolvimento de uma identidade quilombola afirmativa e convicta, já que, “a identidade consiste em assumir plenamente, com orgulho, a condição de negro, em dizer, de cabeça erguida: sou negro. A palavra foi despojada de tudo o que carregou no passado, como desprezo, transformando este último numa fonte de orgulho para o negro” (Munanga, 2020, p. 50).

Para que os estudantes e as crianças quilombolas cheguem a essa conquista de tornarem-se negros, pois “ser negro não é uma condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro”, como bem salienta Santos (2021, p. 115), o acesso a um ensino que os conduza no percurso para tal caminho é essencial. E para que as professoras e os professores contribuam de maneira significativa com a caminhada dos alunos na busca do ser negro esses precisam ter conhecimento e domínio da questão racial e dos problemas oriundos da mesma que afetam diretamente os sujeitos negros, sobretudo suas identidades. Como diz Silva (2015, p. 174):

Parece que temos uma mesma história, professoras, professores, esteja onde estivermos, nesse diverso mundo em que vivemos. Nossa profissão exige mais do que competências, pois seu exercício incide sobre a formação de pessoas. Somos, então, convocados a participar da construção da cidadania de nossas alunas e alunos, o que implica, entre outros apoios, criar condições para fortalecimento do seu pertencimento étnico-racial, notadamente entre estudantes negros, indígenas, ciganos. Diante disso,

somos convocados, embora nem sempre tenhamos condições de fazê-lo, a nos articular com responsáveis por nossos alunos, com comunidades, com movimentos sociais.

Precisamos estabelecer diálogo com todos aqueles que podem contribuir com o desenvolvimento da identidade dos alunos. Assim, os professores de estudantes quilombolas precisam buscar dialogar e convidar para participar desse processo educativo todo o território, o movimento quilombola, o movimento negro, as associações das comunidades, todos aqueles que podem contribuir com o desenvolvimento de uma identidade quilombola positiva. Dialogar com os espaços nos quais os estudantes transitam e estabelecem relações também é importante, pois esses contribuem com o desenvolvimento da identidade, influenciam a mesma, afinal, “a identidade se constrói de forma coletiva, por mais que se anuncie individual” (Gomes, 2017, p. 94).

Após as sessões de formação promovidas pela pesquisa colaborativa, voltei a indagar os professores colaboradores sobre suas concepções de identidade e de como estavam desenvolvendo ou planejando desenvolver a temática em sala de aula. Vamos as compreensões dos colaboradores acerca da identidade.

E aí depois, a gente trabalha a identidade, tenta fazer com que o aluno ele se enxergue como sujeito quilombola, mas que veja o que é ser sujeito quilombola, que eles são sujeitos de direitos, que eles são detentores e produtores de conhecimento.

Antes a minha compreensão ela era bem rasa, a gente falava de quilombola, mas porque o currículo pedia né, o que era um sujeito quilombola, um sujeito do campo. E do território quilombola a gente falava as características, eu falava as características e depois das formações, eu entendi que a gente deve se apropriar primeiro do que é tudo isso pra que depois a gente traga para os alunos né do que é ser um sujeito quilombola, eu tenho que primeiro ler e entender pra que depois eu traga pra que seja falado junto com eles (Prof<sup>a</sup> Dandara, s.r – sessão 2, 31-05-23).

Depois, o que é identidade pra você, professora, depois? Identidade é quem eu sou. E tem todo um repertório né. Quem são meus ancestrais, da onde eu vim, né? Identidade pra mim é isso (Prof<sup>a</sup> Elysa, s.r – sessão 2, 31-05-23).

A identidade ela parte do âmbito geral né, do âmbito assim geral para o particular. Quem eu sou, não é? Quem é a pessoa? Quem é? Da onde ele veio, né? Essa questão sempre vai tá em comum acordo ali, né? A identidade é algo que ela transcende né o momento, mas sim de como você se construiu? Como você está se construindo como pessoa, como comunidade? Não é só pessoa, como comunidade, que você vive numa comunidade. Como é que eu estou me construindo dentro dessa comunidade, né? Semana passada, eu falando com os alunos sobre a fala de alguns no dia do aniversário aqui da associação, que muitos pegam, falam, se pertencem por morar, mas não se pertence de fato, com a cultura, de fato. Como muitos colegas aqui já falaram sobre a cultura, sobre a religiosidade. Então, a identidade é tudo isso. É um complemento de tudo que a gente trabalhou aqui e como essa pessoa tá se construindo, né? (Prof<sup>a</sup> Mateus, s.r – sessão 2, 31-05-23).

É possível perceber a partir da colocação do grupo que a compreensão sobre identidade, principalmente da identidade quilombola foi ampliada, pois os colaboradores compreenderam

que é necessário se debruçar na teoria, buscar conhecimento a respeito, assim como também compreenderam que para ter ciência de quem se é tem que saber de quem descende, portanto, tem que conhecer o passado. E ainda que pertencer não é estar, pertencer ao território, mas é realmente se reconhecer enquanto negro, enquanto quilombola.

O professor se deter na teoria é imprescindível, pois ela gera questionamentos, faz com que o docente reflita criticamente acerca de sua atuação, do desenvolvimento de sua prática, ao passo que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 2021, p. 40).

Assim, o mergulho na teoria fará com que os docentes quilombolas reflitam e questionem a forma com que veem abordando a identidade quilombola em sala de aula, construindo assim novas metodologias, novas práticas que possam viabilizar e contribuir significativamente com o reconhecimento e fortalecimento do ser quilombola nos estudantes.

A construção da identidade dos alunos quilombolas perpassa pelo conhecimento da história daqueles que vieram antes para que possam assim fazer a ligação do passado com o presente, pois conforme os colaboradores dessa pesquisa é imprescindível saber da onde vem, de quem descende, de forma que sem o acesso e compreensão desse conhecimento não há reconhecimento de identidade, pois de acordo com Munanga (2020, p. 12):

O essencial para cada povo é reencontrar o fio condutor que o liga a seu passado ancestral o mais longínquo possível. A consciência histórica, pelo sentimento de coesão que ela cria, constitui uma relação de segurança a mais certa e a mais sólida para o povo. É a razão pela qual cada povo faz esforço para conhecer sua verdadeira história e transmiti-la às futuras gerações. Também é a razão pela qual o afastamento e a destruição da consciência histórica eram uma das estratégias utilizadas pela escravidão e pela colonização para destruir a memória coletiva dos escravizados e colonizados.

Nos dias atuais é negado aos descendentes dos escravizados o acesso as suas histórias, as suas ancestralidades, inclusive esses são conhecimentos que raramente fazem parte dos currículos e das práticas curriculares dos professores, já que esses quase sempre não possuem domínios desses conhecimentos, uma vez que não são contemplados pelos currículos de formação dos professores. A verdade é que se fosse o movimento negro para nos educar, como bem frisa Gomes (2017), não saberíamos nada a respeito de nossa ancestralidade, de nosso pertencimento, de nossa história enquanto negros.

Se reconhecer como quilombola não é algo fácil, uma vez que o quilombola é aquele que descende de escravo, pois é isso que escutamos, que assistimos, que aprendemos, muitas vezes a partir dos nossos, que foram e ainda são persuadidos pelo colonialismo que para mantê-los subjugados distorce fatos, constrói e alimenta estereótipos. As comunidades quilombolas

compõem o grupo dos que são acusados “de serem povos atrasados, improdutivos e sem cultura, portanto, um empecilho ao avanço e ao desenvolvimento da integridade moral, social e econômica e cultural dos colonizadores” (Santos, 2015, p. 76).

Assim, é interessante para o colonialismo manter os quilombolas oprimidos. E para isso diversas ferramentas são utilizadas, inclusive a educação escolarizada. Desse modo, é necessário “descolonizar” a educação escolar, as práticas curriculares e pedagógicas, Gomes (2021) nos alerta sobre isso. À medida que é necessário construir currículos e desenvolver práticas que confrontem o colonialismo e possibilitem aos quilombolas liberdade, sobretudo para poderem existir a partir de suas próprias identidades e não a partir de identidades estabelecidas pelos colonialistas.

Agora, vamos a fala do grupo dos professores colaboradores após o processo formativo a respeito do que pontuaram no trato da questão da identidade e de como desenvolvem isso na prática.

A gente trabalha muito essa questão da identidade. A gente faz textos que trabalhem essas características do território. A gente faz produção textual, a gente faz essa questão de como eles se veem né, de como eu sou, de onde eu moro, de onde eu estou, então, é isso (Prof<sup>a</sup> Dandara, s.r – sessão 2, 31-05-23).

Como é que eu tô trabalhando em sala de aula? A partir de vídeos que retratam né, que mostrem a minha verdadeira identidade, por que eu sou preta, né? Por que eu sou preta? Por que eu sou branca? Por que eu tenho cabelo crespo? Identidade pra mim não se trata só do eu, mas do outro e do nós (Prof<sup>a</sup> Elysa, s.r – sessão 2, 31-05-23).

Trabalhar a identidade, é propor a valorização da cultura, do conhecimento, do saber, isso é a prática que tenho desenvolvido e tem dado certo. Preciso aprimorar, complementar mais essa ação de propor atividades que o aluno reconheça, valorize a sua identidade, a sua cultura, o seu conhecimento (Prof<sup>a</sup> Letícia, s.r – sessão 2, 31-05-23).

Dentro da educação física a gente tenta trabalhar de uma forma mais falada, né. De como você se constitui dentro da sua comunidade, de como você se desenvolve, como você se pertence. Como é que você se pertence, né? Então, eu trabalho muito essas questões assim. Muitas das vezes os meninos, ah, professor, vamos falar sobre isso, aquilo? Não, nós vamos primeiro falar sobre nós, sobre nós, sobre vocês, porque as histórias elas são de grande aprendizado. Então, a gente tenta trabalhar assim, muito da fala e muito da escuta desses educandos aí, dessa forma (Prof<sup>o</sup> Mateus, s.r – sessão 2, 31-05-23).

Os professores colaboradores tem incorporado em suas práticas a temática da identidade. É possível compreender que eles abordam o assunto como se o desenvolvimento da identidade dos alunos estivesse relacionado, restrito somente ao território, a vivência em São Pedro. Como já destaquei antes, os estudantes dialogam com outros espaços e sujeitos. Eles não estão isolados do restante da sociedade, por mais que a comunidade seja o principal lugar onde essa identidade é desenvolvida, pois é lá que se encontra a família, os seus iguais, mas não se



pode descartar a interferência de outros sujeitos e lugares nesse processo. Isso reforça a necessidade dos professores colaboradores se deterem na teoria, pois é explícito que falta conhecimento teórico acerca desse tema tão complexo, porém essencial no processo de formação escolar dos estudantes, pois segundo Gomes (2023, p. 171) “a escola é um dos espaços que interferem na construção da identidade. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las”.

Dessa maneira, espero que a formação promovida pela pesquisa colaborativa tenha despertado e levado os professores colaboradores a entenderem a importância da teoria para o embasamento, reflexão e sucesso de suas práticas, de suas atuações enquanto educadores, inclusive Paulo Freire ressalta que teoria e prática caminham juntas, não são dissociáveis.

## 5 - CONCLUSÃO

No intuito de contribuir, sobretudo por ser integrante do coletivo quilombola, me propus e realizei essa pesquisa colaborativa que teve como problemática principal investigar que práticas curriculares foram implementadas por professores da escola quilombola Fernando Nunes Rodrigues a partir de suas participações em ciclos de estudo e reflexão promovidos pela pesquisa colaborativa realizada?

Os professores colaboradores adotaram novas práticas, como por exemplo, passaram a fazer mais uso dos espaços do território para desenvolver as aulas. Observei também que começaram a levar as crianças para aulas de ervas medicinais com pessoas que são especialistas nesse conhecimento na comunidade. Suspenderam práticas, como realizar a oração do pai nosso, porque entenderam a partir da formação promovida pela pesquisa colaborativa que era uma prática que não atendia a crença de todos os alunos, de maneira que acaba gerando a inclusão de uns e a exclusão de outros.

Posto isto, percebi que a pesquisa fez com que os professores refletissem acerca de suas práticas, sobretudo porque apontaram as fragilidades, mas também porque reconheceram as potencialidades das mesmas. Assim, compreendo que a pesquisa atingiu seu objetivo, pois os professores colaboradores indagaram suas atuações e práticas.

Com relação à questão que necessidades formativas foram apresentadas por professores da escola quilombola Fernando Nunes Rodrigues acerca do currículo para a modalidade de educação escolar quilombola? Os professores colaboradores apresentaram dificuldades com relação a compreensão do conceito de quilombo, sobre a educação quilombola e educação escolar quilombola, pois tinha quem tratasse como se fossem a mesma coisa. Apresentaram dificuldade também referente a temáticas como cultura, ancestralidade, religiosidade e identidade, sendo esses assuntos que possuem dificuldades para desenvolverem em sala de aula.

Desenvolvemos os estudos de todas essas questões a partir das sessões de estudo promovidas pela pesquisa colaborativa na intenção de contribuir com a ampliação do conhecimento e da prática referente ao que foi apresentado como necessidade formativa.

Por último busquei saber, através dos ciclos de estudo e reflexão que conhecimentos sobre currículo para a educação escolar quilombola foram adquiridos e ou produzidos por professores da escola quilombola Fernando Nunes Rodrigues?

Eles expressaram ter expandido seus conhecimentos a respeito da ancestralidade, pois compreenderam que ela se expande para além do território, assim como a cultura, a identidade, compreenderam que para fazer o ensino da educação escolar quilombola acontecer precisam bem mais que ter conhecimento do território e da realidade local dos alunos.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, o que é normal existir. Enfrentei a desistência de colaboradores, a ausência de outros em determinadas sessões, enfim, confesso que não foi fácil, mas a pesquisa foi realizada. E espero que tenha sido proveitosa e que tenha contribuído para com o conhecimento dos colaboradores em relação ao currículo da educação escolar quilombola.

Ter realizado essa pesquisa foi algo bastante desafiador, mas a intenção de contribuir um pouquíssimo que fosse com a formação dos professores atuantes na escola da minha comunidade me fortaleceu. Não temos a pretensão de acreditar que a pesquisa resolverá todos os problemas da escola com relação a efetivação da educação escolar quilombola, mas plantamos uma sementinha, deixamos nossa contribuição.

Pesquisar não é algo fácil, pelo contrário. Com todas as dificuldades enfrentadas para conseguir finalizar a pesquisa compreendo ainda mais a importância de desenvolver pesquisas com foco na formação dos professores, pois não foram só eles que produziram conhecimentos com a pesquisa, mas eu também. As sessões de estudo ministradas pelo professor Assunção Amaral e pelo professor Alef foram maravilhosas, foram conhecimentos que eu também tinha necessidade de saber mais.

Com o término do mestrado vou retornar para trabalhar na escola, sendo que a partir disso poderei verificar as transformações, caso aconteçam, provocadas pela pesquisa colaborativa realizada. O fato é que essa pesquisa não se encerra com a escrita dessa dissertação.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Quilombos e as novas etnias**. Manaus: UEA edições, 2011.

AIRES, Ana Maria Pereira; LEITE, Joana de Almeida Soares. Educação escolar quilombola: ausências e intencionalidades no processo de construção do Projeto Político-Pedagógico. In: GARCIA, Maria de Fátima; SILVA, José Antonio Novaes da (Orgs.). **Africanidades, afrobrasilidades e processo (des)colonizador**: contribuições à implementação da Lei 10.639/03. João Pessoa: Editora UFPB, 2018. p. 114-153.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. In: RIBEIRO, Djamila (org.). **Feminismos plurais -- São Paulo**: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

AMARAL, Assunção José Pureza. Da senzala ao quilombo: Práticas educativas e uso de recursos naturais entre os quilombolas do médio Amazonas Pará. Tese. Doutorado em Ciência do Desenvolvimento Socioambiental. Universidade Federal do Pará. Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento do Trópico Úmido, Belém, 2008.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel G. Os Movimentos sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 47-68, jan/mar. Editora UFPR, 2015.

ARRUTI, José Maurício. Conceitos, normas e números: uma introdução à educação escolar quilombola. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 12, n. 23, jan/abr de 2017.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Tradução: Marcelo Figueiredo Duarte; Porto Alegre: Artmed, 2009, 216 p.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, Osimar da Silva. A “**cidade modelo**”: **Reforma urbana, conflitos sociais e o discurso de progresso em Castanhal (1960-1987)**. Dissertação. Mestrado (História social da Amazônia), Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Faculdade de História, Belém, 2014.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Cultura e educação**: a educação como cultura. Escrito das rosas dos ventos. Este texto foi originalmente um capítulo de livro ou um artigo publicado ou utilizado para aulas e palestras. S.d. Disponível em: [www.apartilhadavida.com.br](http://www.apartilhadavida.com.br) ou em [www.sitiodarosadosventos.com.br](http://www.sitiodarosadosventos.com.br)

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O lugar da cultura na educação. Escritos da rosa dos ventos. Este foi originalmente um capítulo de livro ou um artigo publicado ou utilizado para aulas e

palestras. S.d. Disponível em: [www.apartilhadavida.com.br](http://www.apartilhadavida.com.br) ou em [www.sitiodarosadosventos.com.br](http://www.sitiodarosadosventos.com.br)

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 5ª edição. – Editora Brasiliense, São Paulo, 1982.

BOGDAN, Roberto C; BIKLEN, San Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Editora: Porto Editora, Portugal, 1994.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/conadc/1988/constituicao.adct-1988-5-outubro-1988-322234-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 05 fev. 2023

BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.html](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.html). Acesso em: 10 fev. 2023

BRASIL. Resolução n.º 8, de 20 de novembro de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category\\_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 20 jun. 2018.

CANEN, Ana; MOREIRA, Antônio Flávio. **Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente**. Educação em debate, Fortaleza, ano 21, v. 2, n.º 38, p. 12-23, 1999.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação** v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. Selo Negro Edições, São Paulo, 2001, p. 141-160.

Coletivo Nacional de Educação da CONAQ. Documento final da conferência popular de Educação Escolar Quilombola. Agosto de 2021. Disponível em: <http://conaq.org.br/> Acesso em 30 de junho de 2022

DESGAGNÉ, Serge. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**, Natal, v29, n.15, p.7-35, maio/ago.2007.

Escola Fernando Nunes Rodrigues. Dossiê em prol do desmembramento da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Quilombola Fernando Nunes Rodrigues da escola sede municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Paulo Freire. São Pedro, Castanhal, 2021.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Tradução de José Laurênio de Melo. – Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira S. A. 1968.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. – Salvador: EDUFBA, 2008.

FLICK, Uwe. Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes. Tradução: Magda Lopes; revisão técnica: Dirceu da Silva. – Porto Alegre: Penso, 2013.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. – Brasília, 2ª edição: Líber Livro Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 52ª ed. – Rio de Janeiro: PAZ & Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Paz & Terra, Rio de Janeiro, 69ª Edição, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 69. Ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2019.

GOMES, Flávio dos Santos. **Mocambos e quilombos: uma história do campesinato negro no Brasil**. 1ª ed. – São Paulo: Claro Enigma, 2015.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e currículo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (Org.) **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, secretaria de educação Básica, 2007, p. 17-47.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade cultural e formação de professores. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, nº especial, set/ 2000, p. 151-167.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Identidade Negra. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**, v. 9, 2002, p. 38-47. Disponível em <https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/17912>

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GOMES, Nilma Lino. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Revista de Filosofia Aurora**, Curitiba, v. 33, n. 59, p. 435-454, mai./ago. 2021. Disponível em <https://periodicos.pucpr.br/aurora/article/view/27991>

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HAGE, Salomão Antônio Mufarref. Transgressão do paradigma da (multe) seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1165-1182, out-dez, 2014.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 11. ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. – 2. Ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimento. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

IBIAPINA, Maria Lopes de Melo Ibiapina. Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas: gênese e expansão. In: IBIAPINA, I, M, L, M; BANDEIRA, H, M, M; ARAUJO, F, A, M. **Pesquisa Colaborativa**: multirreferências e práticas convergentes. 1. ed. Universidade Federal do Piauí: EDUFPI, 2016, p. 33-62.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução Jess Oliveira. – 1. Ed. – Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LEITE, Ilka Boaventura. Quilombos e quilombolas: cidadania ou folclorização. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 5, n. 10, p. 123-149, maio 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/4CD96PrdycJX6xKSjLfrmbS/?lang=pt> Acesso em 04/11/2022.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. Apoio: Faperj.

LUNARDI, Geovana Mendonça. **Nas Trilhas da exclusão: as práticas curriculares da escola no atendimento às diferenças dos alunos**. Tese. Doutorado em Educação: História, política e sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

MACHADO, Diogo Baia et al. “**Volta às aulas: como fica a educação quilombola**”? Live realizada em 31 de julho de 2020 pela parceria Sacaca & Mulungu. Disponível no canal do Sacaca no youtube, no endereço: <https://www.youtube.com/c/sacacaUfopa/featured>

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 26. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (organizadora). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 61-77.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CNDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (Org.) **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, secretaria de educação Básica, 2007.

MOURA, Clóvis. **Quilombos**: resistência ao escravismo. Editora Ática, 3 Edição. São Paulo, 1993.

MOURA, Gloria et al. **Educação quilombola**. TV escola SEED-MEC, Secretaria de Educação a distância, Ministério da Educação. Salto para o Futuro, Boletim 10, junho de 2007.

MOURA, Gloria. Aprendizado nas comunidades quilombolas: currículo invisível. In: BRAGA, Maria Lúcia de Santana; SOUZA, Edileuza Penha de; PINTO, Ana Flávia Magalhães (organizadoras). **Dimensões da inclusão no ensino médio:** mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006, p. 259-268.

MOURA, Gloria. **Festas dos quilombos.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2012.

MUNANGA, Kabengele. Relações África-Brasil: o que seria? **Revista Novos Olhares Sociais.** Vol. 1 – n. 1 – 2018, p. 6-25.

MUNANGA, Kabengele. **Origens africanas do Brasil contemporâneo:** histórias, línguas, culturas e civilizações. São Paulo: Global, 2009.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 15-20.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude:** usos e sentidos. 4. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo:** documentos de uma militância pan-africanista. 3. Ed. rev. -- São Paulo: Editora Perspectiva; Rio de Janeiro: Ipeafro, 2019.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. Temporalidade, memória e ancestralidade: enredamentos africanos entre infância e formação. In: RODRIGUES, Allan de Carvalho; BERLE, Simone; KOHAN, Walter Omar (orgs.). **Filosofia e educação em errância:** inventar escola, infâncias do pensar. 1 ed. – Rio de Janeiro: NEFI, 2018 – (Coleção eventos), p. 583-595.

NUNES, Georgina Helena Lima. Educação formal e informal: diálogo pedagógico necessário em comunidades remanescentes de quilombos. In: BRAGA, Maria Lúcia de Santana; SOUZA, Edileuza Penha de; PINTO, Ana Flávia Magalhães (organizadoras). **Dimensões da inclusão no ensino médio:** mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006, p. 343-360.

NUNES, Georgina Helena Lima. Educação Escolar Quilombola e Lei 10639/03: cartografias territoriais e curriculares. **Identidade.** São Leopoldo, v. 19 n. 2, p. 89-99, jul.- dez. 2014.

PINTO, Benedita Celeste de Moraes. Os remanescentes de quilombolas na região do Tocantins (PA): História, cultura, educação e lutas por melhores condições de vida. In: BRAGA, Maria Lúcia de Santana; SOUZA, Edileuza Penha de; PINTO, Ana Flávia Magalhães (organizadoras). **Dimensões da inclusão no ensino médio:** mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006, p. 271-303.

Professores. Dossiê em prol do desmembramento da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Quilombola Fernando Nunes Rodrigues. São Pedro, Castanhal, 2022.



Projeto Político Pedagógico Quilombola. **Identidade e Cultura:** educação quilombola no campo dos acervos e repertórios orais. Escola Quilombola Fernando Nunes Rodrigues, São Pedro, Castanhal, 2020.

RIBEIRO, Katiúscia. O laboratório de filosofia africana GERU Mãe na UFRJ e os desafios para produção de conhecimento sobre filosofia africana e as relações raciais. **Revista Encantar – Educação, Cultura e Sociedade** – Bom Jesus da Lapa, v. 1, n. 1, p. 09-27, jan/abr. 2019.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades na formação de professores.** Porto Editora, Portugal, 1993.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, quilombos:** modos e significados. Brasília: INCTI/UnB, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal:** das linhas globais a uma ecologia de saberes. Novos estudos CEBRAP, novembro de 2007, p. 71-94.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula:** Uma introdução aos estudos culturais em educação. 9. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 155-172 - (Coleção Estudos Culturais em Educação).

SANTOS, Neusa Santos. **Tornar-se negro ou As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social.** 1ª ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

SALLES, Vicente. **O negro no Pará sob o regime da escravidão.** – 3.ed. Belém: IAP; Programa Raízes, 2005.

SILVA, Divino Rogério Cardoso Silva. **Currículo e diálogo cultural na construção da educação quilombola na escola São Tomé no município de Abaetetuba/Pa.** Dissertação (mestrado em educação e cultura) Universidade Federal do Pará, Cametá, 2018. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6439000](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6439000) Acesso em jul. 2022.

SILVA, Givânia Maria da. Educação e direitos territoriais quilombolas. In: GIVÂNIA, Maria da Silva; SILVA, Romero Antonio de Almeida; DEALDINA, Selma dos Santos; ROCHA, Vanessa Gonçalves do (Orgs.). **Educação quilombola:** territorialidades, saberes e as lutas por direitos. – São Paulo: Jandaíra, 2021, p. 68-81.

SILVA, Givânia Maria da; RODRIGUES, Maria Diva da Silva. Formação inicial e continuada de professores (as) e a educação no quilombo de Conceição das Crioulas/PE. **Comunicações**, Piracicaba, Ano 21, n. 1, p. 23-38, jan – jun. 2014.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Crianças negras entre a assimilação e a negritude. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 161-187, 2015.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. **Educar em revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 123-150, maio/jun. 2018.

SILVA, Romero Antonio de Almeida. Currículo e práticas docentes: o encontro na Educação Escolar Quilombola. In: GIVÂNIA, Maria da Silva; SILVA, Romero Antonio de Almeida; DEALDINA, Selma dos Santos; ROCHA, Vanessa Gonçalves do (Orgs.). **Educação quilombola: territorialidades, saberes e as lutas por direitos**. – São Paulo: Jandaíra, 2021, p. 92-99.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação**. 9. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011 – (Coleção Estudos Culturais em Educação), p. 185-201.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. Ed; 13. reimp. Autêntica, 2021.

SIQUEIRA, Maria de Lourdes. Os quilombos e a educação. In: TRINDADE, Azoilda Loretto (org.). **Africanidades brasileiras e educação**. Salto para o Futuro, Rio de Janeiro: ACERP; Brasília: TV Escola, 2013, p. 153-157.

SOUSA, Nonato Gonçalves. Formado em geografia pela Universidade do Estado do Pará. Igarapé Açú, 2022.

SOUZA, Aline Natiara Morais de. **Perspectivas metodológicas sobre plantas medicinais sob a ótica das conhecedoras locais da comunidade quilombola de Pitimandeuá – PA**. Trabalho de Conclusão de Curso de especialização (Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável na Amazônia). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), Castanhal, 2022.

SOUZA, Bárbara Oliveira. **Aquilombar-se: panorama sobre o movimento quilombola brasileiro**. – 1.ed. – Curitiba: Appris, 2016.

SOUZA, Bárbara Oliveira; SILVA, Givânia Maria da. Introdução. In: SILVA, Givânia Maria da; SILVA, Romero Antonio de Almeida; DEALDINA, Selma dos Santos; ROCHA, Vanessa Gonçalves da. **Educação quilombola: territorialidade, saberes e as lutas por direitos**. São Paulo: Jandaíra, 2021, p. 31-56.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. – São Paulo: Atlas, 1987.

Veja. Bolsonaro é acusado de racismo por frase em palestra na Hebraica. Reportagem Abril de 2017. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/bolsonaro-e-acusado-de-racismo-por-frase-em-palestra-na-hebraica>

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, reexistir e reviver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.) **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009 (p. 12 a 42).

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, \_\_\_\_\_, portador do RG. Nº \_\_\_\_\_, inscrito no CPF \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa intitulada **“Práticas curriculares implementadas por professores de escola quilombola partir de suas participações em ciclos de estudo e reflexão” desenvolvida pelo (a) acadêmico (a)/pesquisador(a) Rosilandia de Souza Rodrigues** e permito que obtenha (fotografia / filmagem / gravação) de minha pessoa para fins de pesquisa científica. Declaro que tenho conhecimento sobre a pesquisa e seus procedimentos metodológicos, assim como ter sido informado (a) acerca dos benefícios como o aperfeiçoamento para o desenvolvimento do currículo da educação escolar quilombola a partir da formação, sendo que a mesma contribuirá com o desenvolvimento de práticas curriculares voltadas para a realidade dos alunos enquanto quilombolas, bem como para o desenvolvimento e fortalecimento de suas identidades. Ressalto ainda que fui informado (a) acerca dos riscos que a pesquisa pode trazer, como: discordância dos demais participantes da pesquisa acerca das ideias por mim defendidas, do desconforto durante as discussões do grupo focal, vazamento de informações, etc.

Desse modo, autorizo que o material e informações obtidas possam ser publicados em aulas, seminários, congressos, palestras ou periódicos científicos. Porém, não deve ser identificado por nome em qualquer uma das vias de publicação ou uso.

As fotografias, filmagens e/ou gravações de voz ficarão sob a propriedade do pesquisador pertinente ao estudo e, sob a guarda dos mesmos.

Belém, 19 de outubro de 2022

---

Nome completo do pesquisado

Acadêmico/Pesquisador: \_\_\_\_\_

Professor Orientador: \_\_\_\_\_

**FICHA DE IDENTIFICAÇÃO****NOME:** \_\_\_\_\_**IDADE:** \_\_\_\_\_**GÊNERO:** ( ) HOMEM ( ) MULHER ( ) OUTRO, QUAL? \_\_\_\_\_**VOCÊ PERTENCE À COMUNIDADE QUILOMBOLA SÃO PEDRO?**

( ) SIM ( ) NÃO

EM CASO NEGATIVO, QUAL SEU LOCAL DE PERTENCIMENTO?

\_\_\_\_\_

**QUAL A SUA FORMAÇÃO?**

( ) MAGISTÉRIO

**CURSO:** \_\_\_\_\_**INSTITUIÇÃO:** \_\_\_\_\_**ANO:** \_\_\_\_\_

( ) GRADUAÇÃO

**CURSO:** \_\_\_\_\_**INSTITUIÇÃO:** \_\_\_\_\_**ANO:** \_\_\_\_\_

( ) ESPECIALIZAÇÃO

**CURSO:** \_\_\_\_\_**INSTITUIÇÃO:** \_\_\_\_\_**ANO:** \_\_\_\_\_**QUAL A SUA TUAÇÃO NA ESCOLA?**

COORDENAÇÃO ( )      GESTÃO ( )      PROFESSOR ( )

**QUANTO TEMPO ATUA COMO PROFESSOR (A), GESTOR (A), COORDENADOR (A)?**

---

**QUANTO TEMPO ATUA NA REDE MUNICIPAL?**

---

**QUANTO TEMPO ATUA COMO PROFESSOR (A), GESTOR (A), COORDENADOR (A) NA ESCOLA FERNANDO NUNES RODRIGUES?**

---

**ATUA EM QUAL/ QUAIS ANO (S) OU TURMA NA ESCOLA?**

---

**ATUA EM QUAL/ QUAIS TURNO (S)?**

( ) MANHÃ ( ) TARDE ( ) NOITE