



EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: UMA REFLEXÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS¹

QUILOMBOLA SCHOOL EDUCATION: A REFLECTION IN THE CONTEXT OF EDUCATION FOR ETHNIC-RACIAL RELATIONS

Vilma Aparecida de Pinho²
Fábio Coelho Pinto³

Resumo: A pesquisa tem o objetivo de analisar as práticas pedagógicas na EMEF Achilles Ranieri situada na comunidade quilombola do Matias, município de Cametá-PA. A discussão sobre negritudes, como dimensão epistêmica, aponta a possibilidade de construir instrumentos e elementos para a afirmação da identidade do sujeito negro, considerando a história, memórias, culturas e saberes de seus ancestrais, bem como o contexto social hoje vivido por eles. Por meio da abordagem qualitativa trabalhamos com análise documental, observação e entrevista durante os períodos letivos no ano de 2019. Nossas conclusões apontam a prática pedagógica no contexto escolar quilombola como necessária para o fortalecimento da educação para as relações étnico-raciais, de modo que o conhecimento tecnológico-científico tenha relevância, mas que leve em consideração a história e realidade dos sujeitos quilombolas.

Palavras-chave: Educação Escolar Quilombola. Práticas pedagógicas. Relações étnico-raciais.

Abstract: The research aims to analyze the pedagogical practices and blackness in the EMEF Achilles Ranieri located in the quilombola community of Matias, municipality of Cametá-PA. The discussion of blackness, as an epistemic dimension, points to the possibility of building instruments and elements for the affirmation of the identity of the black subject, considering the history, memories, cultures and knowledge of their ancestors, as well as the social context experienced by them today. Through the qualitative approach we work with

¹ Artigo recebido em 29/05/2019 e aceito para publicação em 10/12/2019.

² Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF. É professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura - PPGEDUC UFPA CAMETÁ, onde coordena o GEABI - Grupo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas. Atualmente, é coordenadora geral do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia PROCAD-AM UFPA/PPGEDUC-UFMT/PPGE-UFAM/PPGE: Políticas Educacionais, Linguagens e práticas culturais na Amazônia. Orcid: [0000-0002-2544-0841](https://orcid.org/0000-0002-2544-0841). E-mail: vilmaaparecidadepinho@gmail.com

³ Professor da Educação Básica da rede municipal de Cametá e da rede estadual do Pará, pedagogo-UFPA, Sociólogo-Uniasselvi, especialista em Gestão e Planejamento da Educação-UFPA, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura/PPGEDUC; Orcid: [0000-0002-7169-2716](https://orcid.org/0000-0002-7169-2716) e-mail: profphabiopinto@gmail.com.

documentary analysis, observation and interview during the academic periods in the year 2019. Our conclusions point out the pedagogical practice in the quilombola school context as necessary for the strengthening of education for ethnic-racial relations, so that the technological-scientific knowledge has relevance, but that takes into account the history and reality of quilombola subjects.

Keywords: Quilombola School Education. Pedagogical practices. Ethnic-racial relations.

Introdução

O objetivo geral deste estudo é analisar as práticas pedagógicas e os sentidos de negritudes na EMEF Achilles Ranieri situada na comunidade quilombola do Matias, município de Cametá-PA. Os objetivos específicos são: analisar os conteúdos que pautam as práticas pedagógicas para ser-estar negritude na escola quilombola da comunidade de Matias, assim como analisar as relações e as estratégias de práticas pedagógicas que promovam a educação para as relações étnico-raciais.

No que diz respeito à metodologia trabalhamos com a pesquisa qualitativa, por meio da observação participante das práticas pedagógicas na EMEF Achilles Ranieri. Como instrumentos de coleta de dados fizemos uso da observação, técnica que nos possibilitou um contato direto com a realidade vivida pelos sujeitos no espaço citado. Além disso, trabalhamos com a entrevista semiestruturada, para conhecer e caracterizar os professores da EMEF Achilles Ranieri e as práticas pedagógicas por eles produzidas. Sendo assim, neste artigo apresentamos uma breve análise sobre os conteúdos e as relações étnico-raciais que manifestam nas práticas pedagógicas.

Uma aproximação as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (DCNEEQ)

A fim de garantir a justiça no currículo escolar de crianças e jovens quilombolas que as DNCEEQ define que a escola, a gestão compartilhada deve “VI - zelar pela garantia do direito à Educação Escolar Quilombola às comunidades quilombolas rurais e urbanas, respeitando a história, o território, a memória, a ancestralidade e os conhecimentos tradicionais” (BRASIL, 2012). Podemos considerar que esse objetivo é o que melhor define o que entendemos por uma pedagogia escolar quilombola, pautada nos princípios fundamentais dos sentidos da negritude, da valorização da identidade negra, tendo em vista o território,

a memória e a ancestralidade que se faz presente no conceito de negritude defendido por Munanga (1988).

Nesse sentido, as DNCEEQ buscam: “II - orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando garantir a Educação Escolar Quilombola nas diferentes etapas e modalidades, da Educação Básica, sendo respeitadas as suas especificidades” (BRASIL, 2012). Ao considerar que as especificidades devem ser respeitadas, o que apresenta direcionamentos para a construção de um currículo com características particulares da realidade dos grupos quilombolas. Tais considerações se tornam mais evidentes no terceiro objetivo ao assegurar:

III – [...] que as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino-aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico (BRASIL, 2012).

O acesso ao conhecimento tecnológico é uma garantia a todos os grupos; entretanto, faz-se necessário compreender e trabalhar a realidade, cultura e história de tais grupos, com vista a atender a diversidade sociocultural, étnico-racial, pois historicamente as escolas formais privilegiaram o trabalho pautado nos princípios da cultura e história dos brancos, o que negava a diversidade e pluralidade de ideias, e as diretrizes aqui citadas trazem uma abertura para uma nova concepção e prática de educação escolar quilombola.

Entre todos os objetivos apresentados pelas DCNEEQ, é importante a possibilidade de pensar uma escola que atenda às necessidades dos grupos historicamente invisibilizados. Trata-se, portanto, de fazer-pensar instituições escolares que tenham um currículo diversificado, que não exclui o conhecimento científico, mas que busca sua problematização de acordo com a realidade dos sujeitos negros.

Sendo assim, as instituições escolares quilombolas devem ser construídas das especificidades que valorize os modos de ser das comunidades, seus saberes cosmológicos, suas lutas por justiça, pela vida, mas que, acima de tudo, assumam um olhar crítico sobre as desigualdades raciais no Brasil, e a construção histórica da pobreza material da população negra e que acima de tudo crie processos educacionais que desnaturalize

as condições sociais, que deve ser analisada como uma construção humana, e portanto, passível de transformação.

Conforme consta no inciso III do Art. 6º a consideração das diversas práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas. Cabe ainda salientar que tal resolução garantiu o direito de os grupos quilombolas serem reconhecidos no contexto escolar em sua comunidade ou em qualquer outra escola regular que seja de sua escolha.

Cabe dizer ainda que as proposições das DCNEEQ significaram de maneira mais acertada uma tentativa de superação do modelo de educação euro-cristão colonial que, por muito tempo, colocou em condição de subalternas todas as etnias e raças que se diferenciaram dos europeus por um processo de dominação do ser e do saber e poder, compreendido pelos teóricos pós-coloniais como colonialidade do ser-saber-poder, marcadamente feito por um processo de epistemicídios e subalternidade dos conhecimentos e modos de vida dessas populações.

Como se sabe, no modelo de escola e currículo colonial, os negros e as demais etnias eram relegados no curso da história a um papel secundarizado. Os negros só apareciam nos currículos, materiais didáticos e práticas pedagógicas retratados em condição subumana, como escravo, objeto despossuído de sua cultura e história. Não se tinha uma visão ampliada de tais sujeitos; suas histórias limitavam-se ao cenário escravista, o que fez com que muitos negros assumissem para si uma concepção de branqueamento, tal qual fora produzida ideologicamente no currículo das escolas na perspectiva euro-cristã.

Um grande avanço para que se possa pensar as questões étnico-raciais é a possibilidade de construção de uma escola característica do espaço em que os sujeitos produzem suas identidades, pois as diretrizes no inciso VI do Art. 6º fala da garantia do direito à Educação Escolar Quilombola. Sendo assim, é direito dos grupos quilombolas receberem educação escolar diferenciada de acordo com o contexto em que é produzida a sua existência, cabendo ao poder público assegurar que tais instituições tenham funcionamento e atendam aos princípios estabelecidos pelas diretrizes.

Considerando a realidade cametaense com base num levantamento feito junto à Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e com as escolas quilombolas, ficou evidente que não se tem um plano orientador para o trabalho nas instituições escolares quilombolas no plano diversificado. Assim, as escolas quilombolas estão trabalhando a partir das mesmas orientações das escolas regulares/comuns da sede do município,

o que acaba por negar um direito das comunidades quilombolas a uma escola que considere suas especificidades históricas, culturais, sociais e políticas. Esse processo de educação não releva no debate as problemáticas das populações negras, e à medida que se faz desse modo a sua existência, cotidianamente causa prejuízos humanos, subjetivos à negritude e ainda promove a reprodução das desigualdades sócio-raciais que hierarquizam os grupos humanos e ao manter um currículo colonial, impossibilita a superação dos estereótipos, preconceitos e discriminação racial, fazendo com que os grupos negros não desenvolvam um sentimento valorativo de pertença.

Notamos no curso das observações e análise de documentos (relatório técnico das escolas quilombolas da SEMED) que ainda não existe uma preocupação em assegurar o que se encontra estabelecido nas diretrizes curriculares nacionais, pois as escolas quilombolas ainda não alinham suas práticas as orientações da DCNEEQ, o que dificulta que se desenvolvam práticas pedagógicas voltadas para uma educação que atendam às necessidades dos quilombolas da região.

No município de Cametá observa-se uma ausência de Projeto Político Pedagógico nas instituições, bem como uma organização curricular e pedagógica que valorize a identidade, memórias e saberes das comunidades, muito embora a Base Nacional Comum Curricular já aponte para o fato de que 60% do currículo das instituições escolares é base comum científica e 40% parte diversificada em que se inclui especialmente conteúdos relacionados à realidade dos sujeitos e à pluralidade cultural e étnico-racial presente no contexto brasileiro.

A não construção de uma base curricular diversificada para as escolas quilombolas inviabiliza o protagonismo dos estudantes dessas instituições nos processos político-pedagógicos, haja vista que ainda estão sendo reproduzidas práticas e conteúdos que pouca relação têm com a realidade dos sujeitos quilombolas. Isso se expressa na ausência de identificação dos sujeitos com aquilo que de fato eles são, pois em conversa com o gestor da EMEF Achilles Ranieri, ele considerou que os jovens tinham/têm dificuldade em se assumir negro/quilombola. É nesse contexto que se faz necessário um ensino pautado num currículo diversificado e crítico, pois instrumentalizaria práticas pedagógicas que fortaleçam a identidade negra que leve os sujeitos a terem uma visão crítica de suas condições sociais e raciais e possam desenvolver um sentimento de pertença étnico-racial.

As DCNEEQ apontam para essa perspectiva, mas esse desenho de educação voltado para as relações étnico-raciais e valorização da história, memória, cultura e identidade negra só será possível mediante a garantia dos direitos que estão assegurados no plano legislativo pelo ente governamental, ou seja, a gestão da educação a que estão vinculadas as comunidades quilombolas deve prover as condições necessárias para que a educação escolar quilombola seja uma realidade não apenas em termos físicos/prediais, mas também em termos de currículo, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem.

Construir, que a nosso ver é necessário, uma escola quilombola, tal qual se apresenta no plano dos direitos quilombolas na legislação é um grande desafio e que precisa ser assumido com responsabilidade por aqueles que gestam a educação, mas requer antes de tudo uma concepção multicultural/intercultural de educação, pois somente assim as diferentes etnias e raciais poderão ser levadas em consideração no contexto escolar. É preciso que se compreenda que as instituições escolares quilombolas não podem ser geridas/gestadas com base nos princípios das escolas regulares/comuns, pois estão revestidas de uma diversidade que se encontra ampara em leis específicas como na resolução N° 08 de novembro de 2012 na construção de currículo, calendário e práticas pedagógicas específicas que atendam aos interesses da comunidade escolar em questão.

As DCNEEQ ainda orientam quanto a construção do Projeto Político Pedagógico, concebido por Veiga (1998), como sendo a carta de apresentação de uma instituição, ou seja, trata-se de um documento, que não deve ser reduzido a um mero documento burocrático que a escola necessita ter para tornar legítimo seu funcionamento. Trata-se, aos olhos dos autores, de uma construção diária que ganha sentido na ação, no fazer-ser/estar no espaço escolar e suas múltiplas dimensões, considerando no ambiente quilombola:

I - observância dos princípios da Educação Escolar Quilombola constantes desta Resolução;

II - observância das Diretrizes Curriculares Nacionais e locais, estas últimas definidas pelos sistemas de ensino e seus órgãos normativos;

III - atendimento às demandas políticas, socioculturais e educacionais das comunidades quilombolas;

IV - ser construído de forma autônoma e coletiva mediante o envolvimento e participação de toda a comunidade escolar. (BRASIL, 2012).

Como se pode perceber, a própria construção do PPP das instituições escolares quilombolas deve ser diferenciada, considerando a realidade dos sujeitos que formam a comunidade escolar e quilombola. Trata-se de um documento que caracterize a realidade diária dos sujeitos, que lhes posicione a se lançar em direção ao futuro e assegurando o processo ensino-aprendizado baseado em conteúdos da própria realidade que devem ser problematizados e ressignificados com base nos princípios científicos para a valorização dos saberes historicamente produzidos pela comunidade em que se situa a escola.

É a partir da construção do PPP de maneira conjunta, democrática e respeitando a realidade da comunidade em que se situa a escola que será possível promover mudanças no currículo escolar oficial, numa tentativa de descolonização do mesmo para afirmação da identidade dos sujeitos quilombolas. Sobre o currículo da educação básica na perspectiva quilombola o Art. 34 das DCNEEQ considera que este documento se refere aos modos de organização dos tempos e espaços escolares de suas atividades pedagógicas, das trocas estabelecidas entre a escola e a sociedade, das relações de poder emanada dos processos educativos e na própria forma de organização dos conteúdos e conhecimentos a serem produzidos para a produção de diferentes identidades. Nesse sentido, tal artigo estabelece que:

§ 1º Os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola devem ser construídos a partir dos valores e interesses das comunidades quilombolas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos projetos político-pedagógicos.

§ 2º O currículo deve considerar, na sua organização e prática, os contextos socioculturais, regionais e territoriais das comunidades quilombolas em seus projetos de Educação Escolar Quilombola. (BRASIL, 2012).

Como se pode perceber nos parágrafos citados, o currículo das instituições escolares quilombolas não deve seguir as orientações gerais da educação básica na modalidade comum/regular (que mesmo este modelo educacional aos nossos olhos necessita ser repensado e voltado às relações

étnico-raciais), mas deve considerar as dimensões político-social e cultural que envolve a comunidade em que a escola está situada.

Entendemos com base nesse pensamento que se faz necessário uma análise mais cuidadosa sobre a formação dos profissionais da educação, como o fez Oliveira (2010), ao considerar que a formação do professor em processo inicial e continuada necessita possibilitar o contato dos profissionais com conteúdos diretamente relacionados as relações étnico-raciais como forma de reformulação dos currículos e superação das práticas de discriminação racial e preconceito.

Destaca-se, que as DCNEEQ ainda orientam sobre a formação inicial dos professores das escolas quilombolas que devem ser feitas em cursos de licenciatura, ser ofertada em serviço quando for o caso, bem como assegurar a participação dos graduandos e normalistas na elaboração no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação dos currículos e programas dada a realidade das comunidades quilombolas. O inciso IV do Art. 50 da legislação citada ainda garante: “a produção de materiais didáticos e de apoio pedagógico específicos, de acordo com a realidade quilombola em diálogo com a sociedade mais ampla” (BRASIL, 2012).

A legislação ainda recomenda a utilização de metodologias e estratégias adequadas ao ensino do currículo voltado à pesquisa e à articulação entre o conhecimento científico e a realidade dos sujeitos que formam a comunidade quilombola. Para pensar uma educação escolar quilombola no plano teórico-prático, as DCNEEQ consideram que a formação do professor deve estar pautada nos seguintes pressupostos:

- VI - ter como eixos norteadores do currículo:
 - a) os conteúdos gerais sobre a educação, política educacional, gestão, currículo e avaliação;
 - b) os fundamentos históricos, sociológicos, sociolinguísticos, antropológicos, políticos, econômicos, filosóficos e artísticos da educação;
 - c) o estudo das metodologias e dos processos de ensino-aprendizagem;
 - d) os conteúdos curriculares da base nacional comum;
 - e) o estudo do trabalho como princípio educativo;
 - f) o estudo da memória, da ancestralidade, da oralidade, da corporeidade, da estética e do etnodesenvolvimento, entendidos como conhecimentos e parte da cosmovisão produzidos pelos quilombolas ao longo do seu processo histórico, político, econômico e sociocultural;
 - g) a realização de estágio curricular em articulação com a realidade da Educação Escolar Quilombola;

h) as demais questões de ordem sociocultural, artística e pedagógica da sociedade e da educação brasileira de acordo com a proposta curricular da instituição. (BRASIL, 2012).

Os princípios supracitados apontam para a necessidade de construção de teorias e práticas que superem o modelo educacional euro-cristão, limitador da capacidade de pensar, ser-estar negritude. Esse modelo formativo pautado na dinâmica social requer professores reflexivos, aqueles sujeitos que são capazes de colocarem-se num constante processo de aprendizagem e reestruturação de sua prática pedagógica.

A educação para as relações étnico-raciais no contexto da EMEF Achilles Ranieri no Município de Cametá-PA

Por meio da pesquisa nos inserimos na EMEF Achilles Ranieri e buscamos compreender como as questões étnico-raciais e conteúdos de valorização da história e cultura negra/quilombola eram tratados nas práticas pedagógicas. Como ação da pesquisa inicial buscamos identificar quais documentos a escola tinha como orientador de suas práticas pedagógicas. Constatamos que a escola desde sua função em 2010 não possui Projeto Político Pedagógico-PPP, e não possui nem disponibiliza aos professores as Diretrizes Educacionais para Educação Escolar Quilombola.

As ações a serem desenvolvidas na escola são pensadas durante o planejamento anual que acontece no mês de janeiro de cada ano. Nesse encontro entre os profissionais que atuam na escola são discutidos os projetos, temas e ações que serão desenvolvidas durante o ano letivo. De maneira coletiva, os profissionais da instituição debatem as propostas apresentadas pelo grupo gestor administrativo e pedagógico e definem as ações viáveis a serem desenvolvidas ao longo do ano letivo.

No curso de nossas entrevistas foi ainda possível registrar que a partir da ideia construída no entorno das questões raciais que se fez ainda presente o racismo na prática e concepções dos próprios professores. Racismo – é compreendida por nós como a ideologia da inferioridade do negro -. Observamos as palavras e gestos que por vezes são sutis e colocadas de maneira menos enfática, mas isso não quer dizer que elas estejam desprovidas de ideologia e sentido. Nesse sentido, entre uma de

nossas perguntas de pesquisa, era saber se os professores gostavam de trabalhar na EMEF de Matias, ou seja, qual a razão.

As respostas foram reveladoras do que nos levou a considerar a existência de uma perspectiva negativista sobre os alunos e alunas quilombola, assim como em relação às suas famílias. De maneira geral, os professores afirmaram gostar de trabalhar na escola, sendo que a professora de Ensino Religioso disse pela “necessidade e dificuldade” destes sujeitos serem maior comparada aos sujeitos da cidade.

A professora de língua portuguesa destacou sua identificação por ser oriunda de áreas ribeirinhas e ter passado por processos de exclusão tal qual os sujeitos quilombolas. Nessa mesma direção, a professora de história destaca que, por ser pesquisadora das questões étnico-raciais, desde o primeiro momento gostou muito de ser lotada na escola, e por também se reconhecer enquanto sujeito negro. Contudo, foi possível registrar na fala da coordenação pedagógica e dos professores de Geografia, Artes, Matemática e Estudos Amazônicos que a preferência pela escola se dá em face do respeito que os alunos demonstram em relação aos alunos da cidade que se quer permitem que “o professor tenha um intervalo tranquilo”.

Ficamos a pensar no significado do “respeito” atribuídos aos alunos pelos professores e podemos considerar pelas nossas observações que há sentidos de “passividade”; “docilidade”. Será que a percepção sobre os alunos traduz em processos de ensino que realmente atenda às necessidades e expectativas? Ou será que se trata de uma relação de condescendência a qual mantém as estruturas na quietude que é benéfica ao grupo de poder? A partir das leituras de Seyferth (2002), Todorov (1933), Banton (1977) podemos inferir que há um certo julgamento de parte dos profissionais de educação que coloca os sujeitos negros no lugar de inferioridade. Mas também, pode ser que há uma “docilidade”, estrategicamente, apresentadas pelos alunos para sobreviver ao modelo educacional imposto na escola, tendo em vista, a importância dessa instituição na mobilidade social e nas possibilidades de galgar melhores condições de vida.

Há ausência de um projeto político pedagógico na instituição (realidade de todas as escolas quilombolas do município de Cametá) nos revela a dificuldade da escola construir uma proposta pedagógica que atenda às reais necessidades da comunidade de Matias (zona rural do município de Cametá), por isso foi visível que os professores trabalham

com base no currículo oficial da SEMED-Cametá que não prevê distinção entre educação urbana e educação escolar quilombola.

[...] os alunos também queiram ou não queiram né eles têm essa prática muito melhor no interior do que na cidade, a gente sabe que até hoje existe a questão de um respeito né que alguns ainda tem muito bom como já trabalhei na cidade também aqui no interior é muito bom essa ... com os alunos e comunidade no geral é muito bom. (PROFESSOR DE ARTES, 2019).

Ao nosso ver, tal comportamento dos alunos denuncia a situação de negligência em que se encontra o trabalho pedagógico na EMEF Achilles Ranieri ao não levar em consideração os princípios legais que regem o trabalho escolar em instituições quilombolas, pois desde a gestão, não é democrática, a partir do momento que não considera a participação das famílias na tomadas de decisões; os conteúdos conforme veremos adiante não contempla as complexidades históricas das populações negras e quilombolas.

De acordo com professora de história da escola, os profissionais que lá trabalham têm buscado trabalhar diariamente a questão dos valores, do respeito ao próximo, independentemente de raça, religião ou qualquer outra diversidade. Para ela:

[...] Antes nós temos em abril, antes do dia 19 de abril, nós também temos é... é... um... um... uma espécie de mini-evento, aqui na escola porque, porque sempre a gente trabalha a páscoa né? A páscoa e... e o que nós pretendemos falar antes da páscoa, a questão dos valores, do respeito, a questão da... da... da obediência, a questão de res... de... de... das relações entre os colegas. Então como a gente fala da questão do respeito, a gente também procura sempre inseri a questão da discriminação e do preconceito juntos desde a educação infantil até o 9 ano. É, o outro acontece logo depois, é... da volta das férias que é em agosto, por que em agosto? Porque em agosto nós temos geralmente os jogos, então como a gente fica é re... é todos os professores ficam receosos com que pode acontecer nos jogos porque é competição e tudo, então a gente também volta e trabalhar os valores, trabalha respeito, trabalha é... trabalha compromisso, trabalha vários temas e a gente acaba indo para a questão do preconceito, para a questão da discriminação, então,

são três momentos que a gente procura falar.
(PROFESSORA DE HISTÓRIA, 2019).

Podemos perceber pelo depoimento da professora que a raça, racismo e memórias e história da população negra não é a questão central da prática pedagógica. Essa pouca importância devida à questão racial pode estar ancorada na ideologia de democracia racial, a qual se assegura que não há um problema de raça/cor no Brasil: “Democracia racial a rigor, significa um sistema racial desprovido de qualquer barreira legal ou institucional para a igualdade racial, e em certa medida, um sistema racial desprovido de qualquer manifestação de preconceito”. (DOMINGUES 2004, p. 276). No caso brasileiro, trata-se de um mito, pois já foi comprovado que o funcionamento das relações raciais se pautam em processos “sutis”, “velados”, “disfarçados” de preconceito e discriminação racial, sem, contudo, deixar de existir a violência física e a morte por ser negro e/ou preto no Brasil, assim como há vigências dos estereótipos raciais que inferiorizam o negro nos livros didáticos, na literatura, nos comerciais de TV e nas diversas referências de estética, inteligência e civilidade de nossa sociedade.

O preconceito racial faz parte integrante o sistema ideológico que, numa sociedade multirracial, defende o status quo ou os privilégios do grupo dominante, estando, portanto, associado a representações coletivas, estereótipos, argumentos e racionalizações que convergem para a mesma função. Toda a preferência por famílias de determinada descendência, posse ou outras qualidades deve ser considerada como estratificação, pois que, condiciona, naturalmente, também a desvalorização de famílias ou pessoas de origem, atividade ou função diversas, na sociedade total (NOGUEIRA, 1996, p. 206).

Para o ano de 2019, a escola optou por trabalhar com a temática: *Minha escola, minha identidade*, de modo que os projetos, ações e atividades, no decorrer do ano letivo, tivessem como finalidade caminhar nessa direção. Observe que no evento do mês de junho de 2019 cujo tema central foi meio ambiente, com palestrantes, caminhadas e debates sobre as condições das estradas e da relação homem e natureza, com a presença de alguns pais de alunos que tiveram possibilidades de participar, não houve, entretanto, o debate sobre território, memórias e saberes da

população quilombola, discutiram-se sobre estradas e dificuldades de acesso no inverno tendendo para uma discussão de políticas públicas.

Em um de seus relatos, o gestor da EMEF Achilles Ranieri disse que já presenciou na escola alunos com o tom de pele mais claro disseminando atitudes racistas contra os colegas que são fenotipicamente mais negros. Isso revela as relações raciais pautadas no racismo, mesmo quando o outro racista é do mesmo território prevalece nas relações um processo de neutralização do negro por uma suposta inferioridade que é ideológica, mas que surte efeitos na alocação social e no acesso aos direitos, assim como nos sentidos de confiança em si e nas possibilidades próprias de mobilidades sociais.

A evidência que os conteúdos escolares passam ao largo da questão racial é o descontentamento de ser negro por parte dos alunos, pois durante o período de observação notamos que as considerações supracitadas, de fato, caracterizavam a realidade; os alunos, em sua maioria, não se reconhecem como negros e quilombolas, e ainda foi possível notar em algumas oportunidades alunos fazendo piadas sutis, mas que se configuram como racistas, quanto ao cabelo e à negritude acentuada em determinados colegas. Vale ressaltar que a gestão e os profissionais da escola são conhecedores dessa realidade e buscam contribuir para que o preconceito e a discriminação racial sejam combatidos no contexto escolar Achilles Ranieri.

Foi possível perceber que os professores discutem sobre o respeito à diferença e à diversidade que forma a escola e os seres humanos. Entretanto, foi possível, por meio da observação, perceber que houve dificuldade em desenvolver a temática proposta para a festa junina, o que acabou por tornar o evento apenas numa exposição de danças características do período junino. As práticas relacionadas à luta contra o racismo não ficaram evidentes, pois não identificamos um trabalho em sala voltado para esse tema, já que os professores trabalharam normalmente seus conteúdos disciplinares e na semana que antecedeu o evento deram início aos ensaios para as apresentações.

Diante do exposto, a gestão da escola reuniu-se com os professores para debater quais formas os principais pontos positivos e negativos do evento, no qual foi apontada por todos a dificuldade de articular a temática proposta com o conteúdo a ser ministrado em cada disciplina. Em meio a tal situação foi possível perceber que a principal dificuldade residia no fato de que a grande maioria dos profissionais que atuam na escola não conhecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para

a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ), bem como pelo fato de a escola não possuir Projeto Político Pedagógico, documento apresentado por Veiga (1998) como sendo o documento de identidade de todas as instituições escolares, já que neste estão contidos todos os anseios, caminhos e objetivos que o coletivo escolar quer alcançar.

Assim, os profissionais da instituição se reorganizaram para elaborar a proposta pedagógica da instituição, mas como se trata de um processo democrático e coletivo há um longo caminho até que a proposta esteja pronta. Sendo assim, de maneira mais imediata, o coletivo resolveu reprogramar as atividades que ainda cabem à escola realizar no curso do ano de 2019. Desta maneira, os jogos internos da escola foram repensados e direcionados para o tema geral da instituição: *Minha Escola, Minha Identidade*. Os profissionais consideraram pertinente trabalhar antes dos jogos com os valores humanos, pautados especialmente no respeito ao outro e nas atividades esportivas como prática de desporto e lazer. Assim, os professores de todas as disciplinas trabalharam com a temática, voltando seus olhares especialmente para a condição de pertença dos alunos. Assim, a escola, a partir do tema proposto, deveria representar a identidade do coletivo escolar, ou seja, da comunidade quilombola a que pertence; contudo, em meio ao desconhecimento das DCNEEQ, essa articulação tem sido difícil de ser realizada. Observe, que as atividades esportivas trabalhadas durante os jogos internos estiveram limitadas àquelas já praticadas em ambientes citadinos. As atividades propostas não conseguiram dar conta do tema proposto à medida que não se teve nenhuma prática esportiva ou cultura originária da cultura negra dos quilombos, como jogos tradicionais, atividades culturais e corporais. Os jogos estiveram limitados à prática do futebol, vôlei, basquete, dominó, xadrez e handebol.

É importante que se diga que a escola tem como maior expressão do seu compromisso social com a comunidade em que está situada, o evento alusivo à consciência negra. De acordo com os entrevistados para a pesquisa, trata-se do projeto de maior relevância da instituição, pois envolve todos os sujeitos e disciplinas. De acordo com as informações preliminares concedidas pelos professores, o evento da consciência negra representa a culminância de todos os projetos que são desenvolvidos na escola, posto que se trata de um momento de reflexão da importância dos sujeitos negros para a construção da identidade do povo brasileiro e para a própria economia. De acordo com o professor de geografia da EMEF Achilles Ranieri, trata-se de um momento festivo e que marca a história

de luta negra pela valorização de sua identidade, especialmente para aqueles sujeitos que ainda residem e residem nos espaços quilombolas. Sendo assim, o professor considera que: “Ser negro não é uma questão de cor da pele, mas é um sentimento de pertença, pois sabemos que todos somos resultados de um processo de miscigenação, então praticamente quase todo o povo brasileiro é negro, pode até não ser na cor, mas é no sangue” (PROFESSOR DE GEOGRAFIA, 2019).

Assim, consideramos que é a partir desse pensamento, do próprio sentimento de pertença, que temos a possibilidade de superação das práticas racistas e de discriminação racial, pois todos entenderiam que, como produto da miscigenação, todos somos negros, muito embora na cor da pele muitas vezes esteja expressado algo que se difere dessa denominação. É importante destacar ainda que se o professor instrumentaliza na prática pedagógica a concepção que possui do que é ser negro; temos evidenciada a possibilidade de construção de uma comunidade escolar que respeita a diversidade e que valoriza sua identidade, por meio de uma educação com base nos princípios da educação para as relações étnico-raciais.

As considerações do professor nos remetem a pensar a escola como um espaço da negritude, defendido por Gadea como sendo resultado das experiências sociais vivenciadas pelos sujeitos em seus contextos de referência. Gadea considera que a ideia de negritude não pode estar limitada a um corpo político e um retorno desenfreado à ancestralidade, pois “Existem múltiplas pertenças que se inter cruzam à medida que o indivíduo negro ocupa posições distintas socialmente que marca sua diferenciação e individualização, o que faz com que os grupos aos quais tais indivíduos integram, passam a ter cada vez menos influências sobre o indivíduo” (2013, p. 116).

É importante destacar com base nos dados preliminares coletados na pesquisa, a EMEF Achilles Ranieri tem buscado problematizar as questões relacionadas ao preconceito racial e racismo; contudo, em meio a desarticulação oriunda do pouco conhecimento e acesso as DCNEEQ e ausência do Projeto Político Pedagógico, tal atividade tem se apresentado como um grande desafio.

Algumas considerações

Ao longo deste recorte de pesquisa temos evidenciado a necessidade de garantia na prática do direito a educação dos grupos

quilombolas, seja no contexto das comunidades a que pertencem ou em qualquer escola que seja. A discussão sobre a ideia de negritude aponta a possibilidade de construir instrumentos e elementos que contribuam para a afirmação da identidade do sujeito negro na sociedade, considerando a história, memórias, culturas e saberes de seus ancestrais, bem como o contexto social hoje vivido por eles. Sendo assim, a prática pedagógica no contexto escolar quilombola e fora dele deve contribuir para o fortalecimento da educação para as relações étnico-raciais, nas quais o conhecimento tecnológico-científico tenha sua relevância, mas que não desconsidere a história e realidade dos sujeitos quilombolas.

Como verificamos também, no plano da legislação, a educação escolar quilombola se encontra assegurada; contudo temos um longo caminho para tornar real tudo que dispõe a lei, já que na entrada de campo percebemos que a educação escolar quilombola no município de Cametá é marcada pelo descaso, possuindo até caso de escolas que estão sendo fechadas ou redistribuídas para escolas-polo sob a justificativa de contenção de gastos. Além disso, verificamos que o currículo das escolas quilombolas se mantém tal qual o currículo das escolas regulares da sede do município, sem que se leve em consideração a realidade dos sujeitos e suas comunidades. Consideramos, por isso, ser necessário fortalecer o debate em torno dos direitos educacionais dos grupos de remanescentes de quilombola por uma educação para as relações étnico-raciais e superação do racismo e da discriminação.

É preciso compreender que de acordo com as DCNEEQ (2012), trabalhar com povos quilombolas requer uma dinâmica específica que relacione os conteúdos científicos com a realidade da comunidade, para isso é importante que o município de Cametá trabalhe na formação dos profissionais para atender as demandas da comunidade com as obrigatoriedades constantes nas leis sobre como deve ser o ensino e as práticas pedagógicas voltada para os alunos remanescentes de quilombola.

Para além de tais questões, consideramos a dificuldade dos profissionais compreenderem a importância da discussão e fortalecimento da negritude no ambiente escolar, para que os sujeitos de comunidades quilombola conheçam as lutas, resistências e conquistas do povo negro, para que sintam orgulho de ser negro de modo a valorizar a memória e identidade de seus ancestrais, o que na prática seria uma contribuição de grandes precedentes para a superação do racismo escolar e social. Observamos que a escola reproduz no seu cotidiano a cultura escolar padrão dos centros urbanos, um currículo ainda massificador e limitado as

impressões históricas dos grupos dominantes, de modo que o livro didático ainda é a principal ferramenta utilizada pelos professores, o que, por vezes, consiste numa reprodução imediata dos princípios dominantes.

Referências

BANTON, Michael. **A ideia de raça**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação: Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 8**, de 20 de Novembro de 2012. CNE: CEB, n. 16, 2012.

DOMINGUES, Petrônio José. O mito da democracia racial e a mestiçagem em São Paulo no pós-abolição (1889-1930). **Revista Tempos Históricos**; Volumes 5-6, p. 275-292, 2003-2004.

GADEA, Carlos A. **Negritude e Pós-Africanidade**: Crítica das relações raciais contemporâneas. Porto Alegre: Sulina, 2013.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: Usos e sentidos. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1988.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito de Marca**: as relações raciais em Itapetininga. São Paulo: editora da Universidade de São Paulo, 1998.

OLIVEIRA, Iolanda de; SACRAMENTO, Mônica Pereira do. Raça, currículo e práxis pedagógica: relações raciais e educação: o diálogo teoria/prática na formação dos profissionais do magistério. **Cadernos PENESB**, v. 1, p. 209-289, 2010.

SEYFERTH, Giralda. O beneplácito da desigualdade: breve digressão sobre racismo. In: **Racismo no Brasil**. São Paulo: Petrópolis; ABONG, 2002.

TODOROV, Tzvetan. **Nós e os outros**: A reflexão francesa. Trad. Sergio Goes de Paula. Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, 1993.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.