

PRÁTICA PEDAGÓGICA EM ESCOLAS DE COMUNIDADES QUILOMBOLAS: AÇÕES AFIRMATIVAS NA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

*Dalva de Araújo Menezes (FAERPI)**

*Pura Lúcia Oliver Martins (PUC-PR)***

*Joana Paulin Romanowski (PUC-PR)****

RESUMO

Este artigo focaliza a prática pedagógica dos professores que atuam em escolas de comunidades quilombola. Toma como ponto de partida uma pesquisa realizada em escolas quilombolas situadas nos estados do Maranhão e do Piauí. A questão orientadora do estudo se expressa como: As práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores das Comunidades Quilombolas expressam a articulação com essas comunidades com o movimento da educação e diversidade? Para a realização do estudo foi definido como objetivo geral analisar a prática pedagógica desenvolvida pelos professores das escolas em Comunidades Quilombolas, tendo em vista compreender essa prática na relação com os pressupostos da didática, considerando o contexto do movimento de educação e diversidade e as diretrizes da educação quilombola. A metodologia de abordagem qualitativa envolveu 11 professores em entrevistas, grupo focal, observação participante e análise documental. Nessas escolas a prática docente busca se aproximar da cultura das comunidades em que se situam e contém elementos didáticos recomendados nas diretrizes, ou seja, o estabelecimento de relação entre o conhecimento escolar e a cultura quilombola, ainda que em atividades eventuais que estão se inserindo no projeto pedagógico das escolas.

Palavras-chave: Prática pedagógica. Educação quilombola. Diretrizes para educação quilombola. Educação e diversidade.

ABSTRACT

PEDAGOGICAL PRACTICE IN SCHOOLS OF KILOMBOLAS COMMUNITIES: AFFIRMATIVE ACTIONS IN THE PERSPECTIVE OF EDUCATION AND DIVERSITY

This article focuses on the pedagogical practice of teachers working in schools of Quilombola communities. It takes as a starting point a research conducted in Quilombola schools located in the states of Maranhão and Piauí. The guiding question of the study is expressed as: The pedagogical practices developed by teachers of the

* Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Professora da Faculdade de Ensino Superior de Parnaíba (FAESPA). E-mail: dalva.araujophb@gmail.com

** Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Titular da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Membro do Grupo de Pesquisa Práxis Educativa: Dimensões e Processos (PUC-PR). E-mail: pura.oliver@pucpr.br

*** Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Titular da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Professora do Centro Universitário UNINTER. Membro do Grupo de Pesquisa Práxis Educativa: Dimensões e Processos (PUC-PR). E-mail: joana.romanowski@gmail.com

Quilombola Communities express the articulation with these communities with the education and diversity movement. For the accomplishment of the study it was defined as general objective to analyze the pedagogical practice developed by the teachers of the schools in Quilombola Communities, to understand this practice in the relation with the presuppositions of didactics considering the context of the movement of education and diversity and the guidelines of Quilombola education. The methodology of qualitative approach involved 11 teachers in interviews, focus group, participant observation and documentary analysis. In these schools, the teaching practice seeks to approach the culture of the communities in which it is located and contains didactic elements recommended in the guidelines, that is, the relation between school knowledge and Quilombola culture, although in occasional activities in process of incorporation into the pedagogical project of the schools.

Keywords: Pedagogical practice. Quilombola education. Guidelines for quilombola education. Education and diversity.

RESUMEN

PRÁCTICA DOCENTE EN ESCUELAS QUILOMBOLAS COMUNIDADES: LA ACCIÓN POSITIVA EN VISTA DE EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD

Este artículo se centra en las prácticas pedagógicas de los maestros que trabajan en escuelas de las comunidades quilombolas. Se toma como punto de partida una investigación realizada en las escuelas Quilombola ubicadas en los estados de Maranhão y Piauí. La pregunta guía del estudio se expresa como: Las prácticas pedagógicas desarrolladas por los profesores de las comunidades quilombolas expresan la relación con estas comunidades y con el movimiento de la educación y la diversidad. Para el estudio se definió como objetivo general analizar las prácticas pedagógicas desarrolladas por los profesores de las escuelas de las comunidades quilombola, a fin de comprender esta práctica en relación con la didáctica teniendo en cuenta el contexto del movimiento de la educación y la diversidad y las directrices de la educación quilombola. La metodología de enfoque cualitativo fue hecha con 11 maestros en las entrevistas, grupos focales, observación participante y análisis de documentos. En estas escuelas la práctica docente busca acercarse a la cultura de las comunidades donde se ubica y contiene elementos educativos recomendadas en las directrices, es decir, el establecimiento de la relación entre el conocimiento escolar y la cultura quilombola, aunque en cualquier actividad que están entrando en el proyecto pedagógico de las escuelas.

Palabras clave: La práctica docente. Educación quilombo. Directrices para quilombo educación. Educación y diversidad.

Introdução

Os debates, as pesquisas e as propostas educacionais, na última década, têm destacado a preocupação com as desigualdades e a diversidade, definindo e implementando políticas de ações afirmativas. De acordo com Gomes (2012), essas preocupações originam-se no processo de reabertura política dos anos 1980 e permanecem nos

dias atuais, no interior dos movimentos sociais, envolvendo profissionais da educação e aqueles comprometidos com uma sociedade democrática e com a educação pública, gratuita e laica. O foco dos debates é o entendimento de educação como direito, assumido como princípio constitucional contido no artigo 205 da Constituição Federal de

1988, ou seja, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (GOMES, 2012, p. 688).

Nessa perspectiva, este artigo aborda a prática pedagógica dos professores que atuam em escolas de comunidades quilombola. Para a sua elaboração, toma como ponto de partida uma pesquisa realizada em escolas quilombolas, situadas nos estados do Maranhão e Piauí. A questão orientadora do estudo considerou: As práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores das Comunidades Quilombolas expressam articulação com os pressupostos da didática no contexto do movimento de educação e diversidade? O objetivo central da investigação foi analisar a prática pedagógica desenvolvida pelos professores das escolas em Comunidades Quilombolas, tendo em vista compreender essa prática na relação com os pressupostos da didática, considerando o contexto do movimento de educação e diversidade. Os objetivos decorrentes envolveram: a) contextualizar as pesquisas sobre a educação em Comunidades Quilombolas no Brasil; b) caracterizar as práticas pedagógicas dos professores de escolas quilombolas para destacar os elementos que a compõem, considerando as recomendações e exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola; c) analisar a prática docente cotejando com pressupostos da didática, considerando o contexto do movimento de educação e diversidade.

A metodologia da investigação de abordagem qualitativa considera as recomendações de Pfaff e Weller (2010), Gatti e André (2010), entre outros. Os dados foram obtidos por meio de entrevistas com professores, grupo focal, observação participante e análise documental em escolas de comunidades quilombolas, situadas nos estados do Piauí e Maranhão. A análise considera o conjunto de instrumentos metodológicos de análise de conteúdo, a partir da sistematização dos dados, buscando extrair as relações entre os elementos expressos nos textos narrativos para indicar as inferências (BARDIN, 2010). E acolhe na análise qualitativa a sistematização de Santos (2005), que estabelece, em termos didáticos, diferentes níveis

de conhecimentos, quais sejam: descritivo, explicativo e compreensivo.

O artigo está organizado com base na análise do contexto das pesquisas e artigos sobre educação em comunidades quilombolas e o contexto dos debates sobre educação e diversidade. Em seguida, situa a metodologia e as análises da pesquisa, considerando os pressupostos da didática na compreensão da prática docente, e finaliza com indicações da relação entre a prática docente e o movimento de educação e diversidade. Ao desenvolver as discussões no interior das análises da prática docente, estabelece interlocuções com Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Educação e diversidade: relações com a educação quilombola

Nas últimas décadas, os movimentos sociais no bojo da mobilização política ocupam diferentes espaços. A diversidade de temas e de rumos envolvem feministas, ambientalistas, trabalhadores rurais, multiculturalismo. As recentes proposições legais expressam as políticas educacionais de ações afirmativas no meio educacional. Sodré (2005) destaca que há escassez de legislação específica que assegure os direitos das minorias de forma a reconhecer a singularidade étnico-social e a desconstruir posições naturalizadas na sociedade. Gohn (2008) reafirma que as lutas sociais no continente latino-americano envolvem mulheres, negros, gays etc. no sentido de reivindicar direitos específicos para sua categoria ou grupo social.

Apesar de não se abordar nesse texto a totalidade das análises de Goirand (2009) ao situar esses movimentos na América Latina, é basilar destacar a configuração desses movimentos quando envolverem mobilizações heterogêneas e de diversidade em torno dos direitos sociais e individuais, espaço no qual se inclui o direito à educação. Essa autora, ao situar os movimentos sociais, após os anos 2000, destaca mobilizações em torno da “proteção do meio ambiente, ao gênero, relações sexuais ou à moralidade” em que “essas demandas remetem às questões diretamente políticas das liberdades de expressão de e associação, do reconhecimento dos direitos sociais e da luta contra as discriminações”

(GOIRAND, 2009, p. 334). Reconhece que “muitas demandas dos movimentos populares foram incluídas nas agendas políticas nacionais, sendo objeto, hoje, de políticas públicas” (GOIRAND, 2009, p. 344). Assim, ao considerar as mobilizações das comunidades quilombolas e nelas o movimento de uma educação quilombola, é possível associar esses estudos aos movimentos sociais. Esse pressuposto encontra respaldo em Gomes (2012) ao referir-se às ações afirmativas inseridas em políticas originadas nas lutas históricas do movimento negro e dos movimentos sociais.

Destarte, as discussões na perspectiva educacional em relação a considerar os diferentes grupos sociais têm recebido mais atenção nas últimas décadas, por meio de estudos e políticas direcionadas às ações afirmativas em que programas e projetos possam promover a inserção de diferentes grupos étnicos, entre eles negros, indígenas e pessoas com deficiência.

No campo da didática, Candau tem realizado reflexões e pesquisas considerando a perspectiva multi/intercultural. Entende essa autora que no bojo dessa vertente se estabelece um quadro de tensão entre igualdade e diferença, pois o que se opõe à igualdade é a desigualdade, e à diferença, a padronização, ou seja, o direito de ser igual é pertinente quando a diferença inferioriza, e, por outro lado, o direito de ser diferente, quando a igualdade descaracteriza. Para Candau (2003, p. 6), “não se pode pensar numa igualdade que não incorpore o tema das diferenças, o que supõe lutar contra todas as formas de desigualdade, preconceito e discriminação”. Desse modo, educar na perspectiva intercultural é assumir a intenção de promover o diálogo e a troca entre diferentes grupos, considerando o permanente movimento de construção cultural (CANDAU; KOFF, 2006).

Quanto ao multiculturalismo, abrange representações de etnia, gênero e classe como produto de lutas sociais sobre signos e significações. No processo educativo, sua abordagem reconhece a necessidade de situar essas representações em uma agenda política de transformação, ainda que se corra o risco de se reduzir a outra forma de acomodação à ordem social vigente, mas assumindo que a cultura abraça conflitos na afirmação de sua diversidade (CANDAU; KOFF, 2006).

Na organização do processo de escolarização e na definição do currículo existe uma tensão entre universalismo e relativismo cultural. Isto é, esse processo define conhecimentos e valores universais a serem abordados nas escolas, para promover a inserção de todos na “cultura dita padrão”, ou seja, na cultura universal. Essa definição, do ponto de vista do relativismo cultural, pode discriminar e excluir culturas, saberes e valores diferentes, o que dificulta a inserção de comunidades de diferentes culturas no contexto escolar.

Em contrapartida, a autora ressalta que a redução dos conhecimentos e valores veiculados pela educação formal a um determinado universo cultural pode provocar a negação da “própria possibilidade de construirmos algo juntos negociado entre diferentes, e à guetificação” (CANDAU, 2003, p. 6). Considerar a perspectiva multicultural e intercultural significa tomar decisões sobre políticas e práticas a serem realizadas nas escolas, promovendo a interação e comunicação entre diferentes sujeitos de grupos culturais, tomando por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social.

Ao adotar uma concepção no bojo do movimento social, na perspectiva multi/intercultural, o movimento de desconstrução, articulação, resgate e promoção é constante. Com efeito, a compreensão do universo de preconceitos e discriminações presentes na sociedade brasileira exige reconhecer o caráter desigual, discriminador e racista da nossa sociedade, da educação e de cada um(a) de nós. Assim, “é importante articular no nível das políticas educativas, assim como das práticas pedagógicas, o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural, com as questões relativas à igualdade e ao direito à educação, como direito de todos(as)” (CANDAU; KOFF, 2006, p. 480).

Segundo essas autoras, é necessário resgatar os processos de construção das nossas identidades culturais, tanto em nível pessoal, como em nível coletivo, para promover práticas de uma intensa interação com diferentes modos de viver e expressar-se. Práticas não reduzidas a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos, mas um enfoque global, que deve afetar todos os atores e a todas as dimensões do processo educa-

tivo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve. Na organização escolar, envolve a seleção curricular, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do professor, a relação com a comunidade, entre outras. A isso se soma a promoção de processos de “empoderamento”, na direção de destacar atores sociais que historicamente tiveram menos poder na sociedade. O “empoderamento” reconhecido coletivamente e que trabalha com grupos sociais minoritários, discriminados, marginalizados etc., favorecendo sua organização e participação ativa na sociedade civil (CANDAUI; KOFF, 2006).

Destarte, ao consideramos a educação quilombola no bojo do movimento da educação e diversidade, parece necessário situar estas comunidades. Assim, as comunidades quilombolas ficaram conhecidas primeiramente com a denominação de *mocambos* e depois *quilombos*, segundo Gomes (2015, p. 278). Essas comunidades mantêm influências culturais manifestas na ordem material, tais como o desenho das casas, os conhecimentos sobre plantas medicinais, os instrumentos de uso no trabalho, as práticas religiosas de lazer. Essa cultura sofre novas práticas, mas conserva uma identidade que a distingue (SILVA FILHO; LISBOA, 2012).

As comunidades quilombolas historicamente estão presentes no Brasil desde o século XVI, no entanto, o reconhecimento dessas comunidades como direito legal só ocorreu com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2012a). Posteriormente, em 2003, foi realizada uma regulamentação específica, por meio do Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003 (BRASIL, 2003b), com base no Art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988. Esse decreto regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades quilombolas em todo o território brasileiro. Segundo Gomes (2013), “Existem políticas hoje em nível nacional, coordenadas pela secretaria de promoção de políticas da igualdade racial, que vão chegando até esses sujeitos, e eles vão compreendendo seu lugar histórico na sociedade, é um processo que vai sendo reconstruído”.

A falta de reconhecimento se estende em toda a esfera dos direitos, inclusive o educacional.

Esse reconhecimento tardio é examinado por Almeida (2014) ao pesquisar a exclusão da população negra nas práticas e políticas educacionais do Brasil. Ressalta que o processo de exclusão e invisibilidade “tem início desde a captura e o embarque de africanos escravizados passando pela viagem transatlântica e continuando com a chegada à América” (ALMEIDA, 2014, p. 136); mesmo com a abolição da escravatura e a Proclamação da República, pouco mudou. Na perspectiva educacional, o reconhecimento de uma educação direcionada para as comunidades quilombolas está expresso na Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012 (BRASIL, 2012b), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola. Essas diretrizes tomam por base as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2010) e as deliberações da Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010. Por conseguinte, é fundamental examinar na atualidade como se expressa a prática educacional que busca reconhecer, inserir e retirar da invisibilidade a cultura africana no processo educacional.

Nas publicações que abordam estudos específicos sobre as práticas de Educação das Relações Étnico-Raciais em consonância com o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2013), localizamos pesquisas sobre as práticas docentes, especificamente no interesse deste artigo, como as de Gomes e Jesus (2013), Souza e Pereira (2013), Coelho e Coelho (2013) e Santana, Luz e Silva (2013).

Na investigação de Gomes e Jesus (2013), está destacado nos resultados do estudo que práticas na perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais já vinham sendo praticadas, ainda que de modo isolado, antes da sanção da Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003a), mas que esta lei garantiu legitimidade a esse trabalho. As escolas inseridas num contexto mais afirmativo e com processos mais democráticos de gestão revelaram-se realizadoras de práticas de Educação das Relações Étnico-Raciais envolventes, mais enraizadas e sustentáveis. Contudo, em escolas nas quais o pro-

cesso de democratização se situa como mito, essas práticas afirmativas são pontuais e desarticuladas das demais práticas escolares.

O estudo destaca que as práticas pedagógicas afirmativas estão relacionadas com algumas características de organização e cultura escolar, como: envolvimento da gestão escolar e de seu corpo docente; processos de formação continuada de professores na temática étnico-racial; e a inserção no PPP.

A não efetivação de práticas envolvendo questões étnico-raciais vai além de questões do racismo, da discriminação, do preconceito e do mito da democracia racial:

Está relacionado também ao modo como os/as educadores/as lidam com questões mais gerais de ordem política e pedagógica, por exemplo, formas autoritárias de gestão, descompromisso com o público, desestímulo à carreira e à condição do/a docente, bem como visões políticas conservadoras de maneira geral. (GOMES; JESUS, 2013).

De modo geral, as práticas de comemoração de datas são as atividades mais comuns, pois, como indicam os autores, os próprios docentes têm conhecimentos restritos sobre as relações étnico-raciais e sobre História da África. Por exemplo, atividades como organização de desfiles na comunidade em comemoração ao dia 20 de novembro, como relatam Souza e Pereira (2013). Alertam Gomes e Jesus (2013) que ainda são superficiais, estereotipadas e, por vezes, confusas.

De outro lado, as ações afirmativas têm favorecido a inserção dos jovens estudantes que demonstram que o trabalho envolvendo a Educação das Relações Étnico-Raciais possibilita alertar, sensibilizar, informar sobre a dimensão ética do racismo, do preconceito e da discriminação racial. A esse respeito Souza e Pereira (2013) elencam o envolvimento dos estudantes em inúmeras atividades, como, por exemplo: confecção de bonecas de personagens negras de livros infantis; elaboração de grupos de trabalhos voltados para *hip-hop*, capoeira, confecção de instrumentos musicais e grafiteagem; convite a membros de blocos afros, comunidades de terreiros, capoeiristas e aos pais e mães dos estudantes para fazerem palestras ou darem oficinas na escola relacionadas à valorização

das culturas africana e afro-brasileira; exposição sobre os países africanos e suas culturas.

Mesmo com o envolvimento da escola nas atividades da temática africana e afro-brasileira por meio de feiras e atividades lúdicas, reitera-se a forma de compreensão presente na narrativa do *mito*, segundo a qual os povos africanos e indígenas contribuíram com a formação da nação e da nacionalidade com a alegria, o riso, as festas – enquanto o trabalho, as decisões importantes e o rumo do país permanecem como atributo do *branco*, como destacam Coelho e Coelho (2013). Com efeito, esses autores afirmam que os estudantes recebem pouca informação de que a história é resultado de uma construção de natureza científica, fortalecendo o mito.

Nessa perspectiva, advertem Santana, Luz e Silva (2013, p. 98) que “A Educação das Relações Étnico-Raciais só superará seus dilemas e aporias fundamentais quando a educação escolarizada incorporar efetivamente o princípio da diversidade cultural humana enquanto eixo orientador das práticas educativas escolarizadas”.

Esses estudos destacam, na maioria das vezes, o desenvolvimento de uma prática pedagógica em que o conhecimento e a cultura africana esbarram na pouca formação dos professores com uma compreensão da educação multicultural e intercultural. Desse modo, para Gomes e Jesus (2013), a implementação pelas Secretarias de Educação – somada à gestão da escola na viabilização de processos de formação em serviço e no estímulo e na construção de condições de processos de formação continuada – revela-se como um forte componente para a construção de práticas pedagógicas condizentes com a Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003a) e suas Diretrizes. A educação quilombola se situa neste contexto, em que entendemos como fundamental sua inserção no movimento de educação e diversidade.

Pesquisas sobre a prática pedagógica em comunidades quilombolas

Ao focalizar especificamente a educação escolar em comunidades quilombolas, foi realizada consulta das produções acadêmicas que examinam essa temática com a finalidade de situar o que tem

sido destacado na pesquisa sobre o tema. Para esta consulta, foram consideradas as recomendações de Romanowski e Ens (2006) quanto ao processo, delimitação de tempo e utilização de descritores.

Na consulta realizada no banco de teses e dissertações da Capes, estão arrolados milhares de estudos envolvendo comunidades quilombolas, com dados disponíveis de 2008 a 2014, com o descritor educação quilombola. Assim, para este artigo elegemos uma amostra de dissertações e teses que focalizam prática docente nessas comunidades.¹ Desde essa leitura, foi elaborada uma síntese indicando as perspectivas desses estudos, destacando que as pesquisas, ao direcionarem atenção especial à escolarização dos afro-brasileiros, contribuem para legitimar discursos e mesmo práticas voltadas à educação para a diversidade e a inclusão educacional, como afirma Miranda (2013).

Nos estudos examinados são focalizadas as lutas das lideranças de comunidade quilombola para realizar uma escola diferenciada, buscando a participação da comunidade nas adequações curriculares e para a preservação da identidade quilombola e suas interfaces culturais, como apontam Silva (2012) e Perini (2012). Nessa mesma vertente há estudo que aborda a proposta curricular para a educação de jovens e adultos (LIMA, 2012).

Um segundo grupo de estudos focaliza a formação de professores para atuação em comunidades quilombolas, reconhecendo a escassez de cursos de licenciatura direcionados para esta formação e a pouca abrangência dessa temática nos cursos de formação inicial em geral, o que exige uma formação continuada direcionada para proporcionar aos professores dessas comunidades indicativos à atuação pedagógica, como a pesquisa de Santos (2011).

Um terceiro grupo de estudos aborda o exame das condições para a realização de uma educação que favoreça o reconhecimento da diversidade como foco educacional.

Esses estudos destacam a precariedade da prática pedagógica para favorecer o processo de construção da identidade quilombola da comunidade para além de ideias e de projetos, na direção

de processos de reconhecimento e pertencimento na composição da identidade dessas comunidades, como apontam Silva (2012) e Azevedo (2011). Com efeito, esses estudos enfatizam a importância do currículo, da formação docente, da prática docente e da participação dos professores, alunos e comunidade na construção da educação para a diversidade (LIMA, 2012; MIRANDA, 2013; PERINI, 2012; SANTOS, 2011).

Os estudos ressaltam prática educativa numa perspectiva dialética ao acenarem que educação pode se constituir mecanismo de inclusão da cultura das comunidades quilombolas quando o foco do currículo e a prática docente abordam e articulam o conhecimento com a cultura dessas comunidades. Ao contrário, se o currículo e a prática docente silenciam essa cultura, podem contribuir para a sua desvalorização. Com efeito, com a participação de professores, alunos e pais, e mesmo com o apoio da Secretaria de Educação do município, ao se realizar uma educação em que se considere os costumes e tradições africanas das comunidades, é possível construir um currículo para remanescentes de quilombos (LIMA, 2012; MIRANDA, 2013; SILVA, 2012).

Em destaque, estudos que buscam regatar práticas esquecidas em comunidades quilombolas, tais como danças, ritos, alimentos, pois nesse processo ocorrem avanços em relação à visibilidade e ao diálogo político para além da própria comunidade envolvida. Com efeito, a pesquisa abordada neste texto sobre as práticas pedagógicas, ao ouvir os professores desempenha um papel político na difusão e visibilidade para contribuir com a inserção social dessas comunidades.

A prática pedagógica de escolas em comunidades quilombolas

A prática pedagógica se constitui, preferencialmente, objeto de estudo do campo da didática ao focalizar o processo de ensino e aprendizagem realizado na escola por professores, alunos e demais profissionais da educação. O pressuposto básico que assumimos neste texto compreende a prática gestada nas relações sociais, que são determinantes e determinadas, expressam momentos históricos no conjunto das relações sociais (MARTINS, 2008),

¹ No site do banco de teses e dissertações não estava disponível a consulta em busca avançada, o que permitiria uso de filtro para a focalização do assunto.

em que a prática pedagógica se materializa na totalidade das ações educativas. A prática tomada como ponto de partida, descrita, explicada, sistematizada, analisada de modo a compreendê-la constitui a teoria. Com efeito, a teoria é a expressão da prática (MARTINS, 2008).

Na análise da prática pedagógica buscamos examinar os elementos didáticos construtivos do processo ensino e aprendizagem desenvolvido nas escolas quilombolas, como indicado anteriormente. Os elementos didáticos envolvem: a definição de objetivos, a seleção e organização de conteúdo, a definição de método e a escolha de técnicas e definição do processo de avaliação conforme Martins (2008), Wachowicz (1991) e Veiga (2008a), entre outros. Todos esses elementos integram a organização do processo de formação composto no planejamento.

Entendemos o planejamento como orientação de tomada de decisões intencionais no encaminhamento do processo de ensino. As dimensões de natureza psicossociais (direcionadas às características dos estudantes), epistemológicas dos conteúdos, sócio-históricas e prático-pedagógicas norteiam as decisões, como recomenda Castanho (2006). Desse modo, a *delimitação dos objetivos do estudo* expressa a finalidade das ações realizadas, a saber: a partir da caracterização e problematização da prática pedagógica nas escolas de educação básica, analisar criticamente o processo de ensino-aprendizagem em suas múltiplas determinações e compreender as diferentes abordagens da relação conteúdo-forma do processo de ensino, no contexto das circunstâncias históricas em que são produzidas. Para isso os componentes operacionais das técnicas de ensino e os pressupostos epistemológicos dos métodos no contexto das teorias que os fundamentam são acolhidos visando analisar e sistematizar os dados coletados, favorecendo as inferências de modo a evidenciar a teoria como expressão da prática, como define Martins (2008).

Nessa perspectiva, na investigação, dadas as características do objeto e os objetivos do estudo, a abordagem qualitativa de pesquisa se mostrou mais pertinente. E como instrumentos para coleta de dados foram utilizados a análise documental, a observação participante, o grupo focal e as entrevistas semiestruturadas, realizadas em escolas nos

estados do Piauí e Maranhão, o que possibilitou espaços de discussões, análises e reflexões das práticas pedagógicas de professores que atuam em duas escolas de comunidades quilombolas de ambos os estados. A escolha das escolas no Piauí (uma) e no Maranhão (uma) se deu por serem estados com o maior número populacional de quilombolas do país, conseqüentemente de escolas quilombolas. Ainda sobre a escolha do *lôcus* de pesquisa, se deu também pelo fato de as Secretarias de Educação estarem sempre abertas a receber pessoas para realização de pesquisas no âmbito educacional nas comunidades quilombolas (CQ), com vistas ao retorno com o resultado da pesquisa realizada. Contamos com a participação de três professores na escola do Piauí e oito professores na escola do Maranhão.

Ressaltamos que, na atualidade, de acordo com o Censo Escolar realizado em 2012, somam 240.992 alunos matriculados nas escolas localizadas em comunidades remanescentes de quilombos, atendidos por 12.371 professores, atuando em 1.969 escolas. A Região Nordeste é onde se concentram 70,07% das matrículas.²

A prática pedagógica dos professores

Para examinar como se expressa a prática pedagógica desenvolvida em escolas quilombolas tendo em vista reconhecer, inserir e retirar da invisibilidade a cultura africana no processo educacional e sistematizar indicadores de ações que valorizem a diversidade e ações afirmativas da cultura própria do povo quilombola, partimos da caracterização e problematização da prática pedagógica desenvolvida por seus professores e a analisamos na relação com os pressupostos da didática e o contexto do movimento de educação e diversidade.

Entendemos a prática pedagógica desenvolvida por professores que atuam em Educação Escolar Quilombola e suas iniciativas para realizar a prática pedagógica articulada com a lógica, os interesses e cultura da comunidade na qual estão inseridos os alunos como uma forma de ação afirmativa, conforme Gomes (2013, p. 09)

2 Dados a respeito das comunidades quilombolas e do censo escolar destas comunidades podem ser consultados em Menezes (2017), estudo que gerou este artigo. O censo de 2015 não aponta dados específicos em relação à educação quilombola.

A educação escolar quilombola é uma demanda histórica desse movimento social negro e quilombola; ela questiona, ela indaga o CURRÍCULO, e nós entendemos que a educação escolar quilombola é uma forma de ação afirmativa, ela é uma forma de colocar em prática políticas que visam correção de desigualdades históricas que recaem sobre determinados grupos sociais e ético-raciais no país.

Com esse olhar, partimos dos dados levantados por meio de um diálogo com os professores sobre a forma como organizam o seu trabalho pedagógico, tanto no planejamento quanto na ação didática junto aos alunos no âmbito da metodologia e avaliação, tendo por pressuposto básico a prática pedagógica como uma prática social determinante e determinada pelas circunstâncias históricas na qual se realizam.

Nessa perspectiva, Veiga (1994, p. 16) define “a prática pedagógica como uma prática social orientada por objetivos; finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social” e Martins (2003) entende a prática pedagógica como espaço de sistematização e produção de novos conhecimentos a partir da problematização, explicação e compreensão da prática social dos envolvidos no processo de ensino, destacando a importância de redimensionar as relações sociais estabelecidas no interior da escola, usualmente individualistas e concorrenciais, para relações mais coletivas e solidárias, que valorizam o contexto no qual se insere a escola. Nas palavras da autora,

[...] mediante relações sociais cooperativas, coletivas, passa-se a ter uma nova relação com o conhecimento [...] tudo aquilo que for materialização de conhecimento, tudo aquilo que for saber sistematizado passa a ser visto, nesse processo, como um objeto a ser trabalhado e não simplesmente apropriado de forma mecânica. (MARTINS, 2003, p. 09).

Entre os professores das escolas quilombolas coexistem duas concepções de prática pedagógica, quais sejam, a concepção de que a prática pedagógica é a “forma de dar aula”, e se faz num processo de ensino centrado no professor, viabilizado pelo eixo da transmissão-assimilação de conteúdo. Ao mesmo tempo revelam indícios de práticas que vão além do “dar aula”, uma concepção de educação e ensino que se aproximam da orientação das Dire-

trizes Nacionais, numa perspectiva de inclusão e valorização da cultura local:-

Assim eles se expressam:

No meu entendimento, a prática pedagógica é a maneira pelo qual você vai ministrar aquela aula. Como? Quando? Como conhecer o aluno através dessa prática também e depois você vai **distribuir** os conteúdos de acordo com as séries. (PROFESSOR 4/MA³, grifo nosso).

A prática pedagógica... é desenvolver o ensino dentro da escola com o aluno. A gente tenta repassar os conhecimentos que nós fomos instruídos dentro da universidade. É não só uma transmissão de conhecimento, mas também uma experiência que a gente vive no dia a dia. (PROFESSOR 1/MA).

Em se tratando da organização do trabalho pedagógico das Escolas Quilombolas pesquisadas, o planejamento de curso desenvolvido pelos professores é definido pela Secretaria Municipal de Educação e é comum a todas as escolas da rede de ensino. Não há um plano específico que envolva cultura da CQ para o desenvolvimento da Educação Escolar Quilombola.⁴ No entanto, segundo os professores, esse planejamento pode ser modificado e adequado à realidade da comunidade, ainda que na prática desenvolvida por eles essa possibilidade de flexibilização do plano nem sempre ocorra. O Professor 2/MA relata: “O nosso planejamento é baseado no pré-projeto que vem da Secretaria de Educação apenas como sugestão, vamos deixar bem claro! Ele pode ser melhorado ou reelaborado [...] mas a maioria recai sobre aquele que já vem pronto e não faz o seu próprio planejamento.”

Estudos sobre planejamento de ensino, numa perspectiva crítica de educação e ensino, têm valorizado sua elaboração participativa, defendendo o envolvimento de todos os agentes da escola, tendo em vista uma prática pedagógica comprometida

3 Os depoimentos dos participantes estão identificados por número e a sigla do estado.

4 Nilma Lino Gomes, doutora em Antropologia Social pela USP, Professora da Faculdade de Educação da UFMG e integrante da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), estabelece uma diferença entre Educação Quilombola e Educação Escolar Quilombola. A primeira refere-se a cultura e vivências específicas da comunidade para além da instituição escola. A Educação Escolar Quilombola refere-se à educação formal oferecida pela escola.

com a realidade, a lógica e as necessidades práticas dos alunos e seu entorno, o que se aproxima do movimento de educação e diversidade. A esse respeito Lopes (2012, p. 59) assevera a valorização do planejamento participativo envolvendo a comunidade escolar para uma educação transformadora: “na medida em que discutem, as pessoas refletem, questionam e conscientizam-se de problemas coletivos, decidindo por engajarem-se na luta pela melhoria de suas condições de vida”.

Nessa mesma perspectiva, Veiga (2008b) defende a organização da aula como um projeto colaborativo cuja concretização depende do envolvimento e participação ativa do conjunto de professores e alunos. Nas palavras da autora: “A preocupação com a elaboração do projeto colaborativo da organização didática da aula para concretização da prática pedagógica é parte da responsabilidade e do compromisso ético do professor com seus alunos, com sua escola, com a educação e com a sociedade” (VEIGA, 2008b, p. 296).

Esse compromisso que ultrapassa a sala de aula traz também a importância de considerar a família e sua realidade sociocultural. E esse aspecto é levantado por alguns professores que, além de relatarem as mudanças que fazem no plano enviado pela Secretaria de Educação, colocam também a importância de trazer a família para a escola. Assim se expressa o Professor 5/MA:

É feita a mudança dessas práticas, desse planejamento, porque cada professor se preocupa em adequar e melhorar o seu trabalho. Falta trazer a família para dentro da escola, não só para olhar os eventos, porque poucos pais vêm quando são chamados para participar dos projetos, poucos pais vêm.

Essa preocupação do Professor 5/MA é destacada também por Lopes (2012), que defende o planejamento participativo. Para a autora, na elaboração do planejamento é fundamental a participação dos pais dos alunos, além de todos os agentes da escola.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DC-NEEQ), Parecer CNE/CEB nº 16/2012 (BRASIL, 2012c), a Educação Escolar Quilombola requer uma pedagogia própria que considere e respeite as especificidades étnico-cultural da comunidade onde está inserida, indicando a necessidade de uma forma-

ção específica de seu quadro docente com base nas recomendações da base comum nacional que rege a Educação Básica Brasileira. Destaca-se nessas recomendações a importância de reconhecer e valorizar a diversidade cultural do grupo. Reza a lei que

[...] o Ensino Fundamental na Educação Escolar Quilombola deverá considerar no seu currículo, na gestão e nas práticas pedagógicas o respeito, a valorização e o estudo dos conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas e necessários ao seu convívio sociocultural com sua comunidade de pertença e com a sociedade mais ampla. (BRASIL, 2012c, p. 450).

Com efeito, ainda que os professores das escolas de CQ desconheçam a existência dessa legislação específica, paradoxalmente, as atividades propostas por eles na reelaboração do planejamento e realizadas na prática pedagógica expressam as recomendações centrais dessas diretrizes.

Nas palavras do Professor 1/MA:

A organização do trabalho pedagógico, o nosso trabalho pedagógico é montado por nós mesmos, a gente prepara e faz o planejamento. Não tem como lhe responder algo relacionado a essas Diretrizes Nacionais para educação escolar quilombola, porque isso aí a gente desconhecia. Mas quanto à organização do planejamento, a gente faz. Eu, por exemplo, que sou professor de História, ano passado eu trabalhei história e cultura, a questão da história afro-brasileira.

Do mesmo modo, o Professor 2/PI comenta: “Estou fazendo, a secretaria não informou esta legislação. Tudo depende do professor. A gente está fazendo, mas não sabia das normas.”

Observamos que em suas iniciativas para o desenvolvimento da prática, os professores expressam o objetivo de promover a articulação do seu ensino com a cultura local, considerando sua especificidade e diversidade. A propósito, o Professor 1/MA destaca:

O resgate da cultura é um dos pontos importantes que a gente faz na medida do possível. Com base no planejamento que vem da Secretaria, a gente adapta à nossa realidade e faz com os alunos. Eu já levei meus alunos para conhecer a antiga senzala que tem aqui na comunidade e vou desenvolvendo a aula usando a aula de campo com eles.

Ainda com relação aos objetivos de valorizar e preservar a cultura local, o Professor 5/MA relata que as principais datas comemorativas dos quilombos são lembradas pela escola e são resgatadas em eventos comemorativos. Ainda que essas datas comemorativas não sejam contempladas no planejamento da Secretaria da Educação, são às vezes até interpretadas de forma preconceituosa e equivocada, o que reafirma os resultados das pesquisas realizadas por Gomes e Jesus (2013) e Souza e Pereira (2013). Isso significa que a inclusão e a organização dos eventos na programação da escola são feitos pelo grupo de professores que atuam na comunidade. Nas palavras do Professor 5/MA:

[...] aqui na escola eu vejo que as principais datas são resgatadas, são fortalecidas. No ano passado tivemos um projeto comemorativo que não veio da Secretaria, no qual nos propomos a fazer o resgate da cultura, das lendas da tradição africana. Foram realizados passeios pela comunidade, procurando a valorização da cultura local. Há alguns anos atrás, quando trouxemos pela primeira vez as danças de tambor, os próprios moradores disseram logo que era ‘macumba’. Por quê? Porque não conheciam nada. Hoje nós temos o pessoal que toca os tambores, que faz a dança, porque conseguimos resgatar essa tradição. Algumas pessoas dançam, mas ainda não se sentem inseridas na cultura. Fizemos ano passado o ‘Tambor de Crioula’ com a meninada, em um projeto. Então eu vejo que a escola tenta resgatar e trazer a valorização dessa cultura. Também falta uma escola que possa melhorar mais essa prática nesse sentido, porque a escola, nesse ambiente fechado, a gente se sente preso, não há uma estrutura física de fato que possa haver esse empenho. Somos nós professores que tentamos valorizar tudo isso.

Então, percebemos que a definição dos objetivos incluindo a valorização e o resgate da cultura quilombola tem trazido para a escola e seu entorno a importância da articulação estreita da prática pedagógica desenvolvida na escola com a realidade local, ainda que de forma incipiente, ou seja, há indícios de uma educação escolar quilombola para inserir-se no movimento da educação e diversidade. Imbuídos do objetivo de articular os conteúdos previstos no planejamento proposto pela Secretaria de Educação a serem trabalhados em sala de aula com a realidade desses alunos e a cultura local,

os professores valorizam a cultura específica dos quilombolas, redimensionam e fazem um trabalho em busca dessa articulação.

Assim, ao tratar da programação dos conteúdos escolares, os professores trazem a problemática da relação teoria e prática, reconhecendo que muitas vezes são desarticulados da realidade local, permanecendo reféns do programa da Secretaria. Contudo, reconhecem a importância de estabelecer a estreita relação entre as questões da prática dos seus alunos e os conteúdos sistematizados que têm de trabalhar. Nas palavras do Professor 1/MA:

O que acontece muitas vezes na nossa prática é que a gente não traz o cotidiano para a sala de aula, nós simplesmente ficamos muito teóricos, só na teoria, ficamos reféns. A questão também que a gente precisa é se adaptar ao mais fácil e só repetir aquele conteúdo para o aluno, e isso muitas vezes acontece, eu pego meu livro, mas não leio, não analiso, e vou querer passar e de repente a realidade apresenta outras situações. Então a gente tem que analisar o que mais vale: a teoria, a prática ou a junção das duas? Às vezes os teóricos retiram a teoria da cabeça sem a observação à prática, da *práxis* dessa teoria. O conhecimento depende da pessoa; nós, professores, não somos os donos do conhecimento, mas somos aqueles que devem trabalhar para que ‘espanta’ a cabeça desse aluno.

O que se pode observar nas palavras do Professor 1/MA, é que, embora reconheça a prática pedagógica centrada no eixo da transmissão-assimilação de conteúdo, ele destaca a importância do comprometimento em conhecer a realidade sociocultural dos alunos, para que dessa forma, se estabeleça a articulação teoria e prática, valorizando a sua cultura enquanto quilombola. A propósito, Veiga (2008b, p. 278) lembra que:

[...] os conteúdos devem ser selecionados e organizados constituindo parte do currículo, mas também como parte da cultura. Isso significa abrir as portas de acesso à cultura, ajudar a pensar e permitir ao aluno participar do debate e da discussão. Na aula transcorre a história dos povos, das ciências, das artes.

A autora ainda acrescenta, quanto ao conteúdo escolar, a sua articulação com o desenvolvimento dos alunos, tanto na perspectiva cognitiva quanto afetiva, psicomotora, além da articulação cultural e social. Nesse sentido, destaca que os conteúdos

são meio e não fim do processo de ensino e aprendizagem (VEIGA, 2008b, p. 278).

Vale registrar que na observação das práticas dos professores, como também na realização do grupo focal, verificamos que há um grande interesse dos professores em compreender profundamente a cultura dos seus alunos, tendo em vista o êxito no alcance dos seus objetivos, quando traçados no planejamento da aula. Isso porque, segundo eles, os alunos estão diferentes, mais curiosos e questionadores, trazendo o desafio de pensar o conteúdo escolar para uma educação diferenciada. E para isso torna-se necessário recorrer às exigências pelas quais tramitam as leis, emendas, diretrizes etc., que recomendam o trabalho dos conteúdos voltados também para a cultura desse povo.

A Professora 3/MA manifesta essa preocupação assim se expressando:

Hoje, em sala, nossa 'clientela' mudou. Não é aquela clientela que vem só escutar, então eles [alunos] são curiosos, às vezes eles sabem até mais que a gente, com a tecnologia que está aí a todo o momento ao alcance deles. Nós temos que trazer aula atrativa para eles, senão eles não prestam atenção nas aulas. Tem que ter jogo de cintura para levar os conteúdos aos alunos em sala de aula.

Ao se manifestar, a Professora 3/MA levanta a necessidade de o professor buscar novas formas de desenvolver a prática pedagógica. Para tanto, sugere ultrapassar o eixo da transmissão-assimilação, estimulando a participação ativa dos alunos. Nessa perspectiva, Martins (2008) apresenta a sistematização coletiva do conhecimento como alternativa para romper com o eixo da transmissão-assimilação, tão usual na prática pedagógica desenvolvida em todos os níveis de ensino. Nas palavras dessa autora:

Desse ponto de vista, passa-se a discutir a importância de se romper com o eixo da transmissão-assimilação dos conteúdos, ainda que críticos, buscando-se um processo de ensino que altere, na prática, suas relações básicas na direção da sistematização coletiva do conhecimento. (MARTINS, 2008, p. 23).

Nessa perspectiva altera-se a relação professor-aluno-conhecimento, tendo como ponto de partida a prática social dos alunos, valorizando sua cultura e visão de mundo e colocando professor e alunos

como sujeitos de um processo que toma como ponto de partida e de chegada a prática social de ambos. Essa prática relacional pode favorecer o movimento de uma educação multi e intercultural (CANDAUI, 2003).

Da perspectiva de organizar o tempo, o Professor 1/PI indica a preocupação com diferentes conhecimentos: "Eu estou trabalhando com Horário Pedagógico, peguei a sexta-feira de outro professor. É para trabalhar com artes, religião, educação física e envolvo um pouquinho de português."

O Professor 2/MA relata sua tentativa de alterar essa relação tendo em vista estimular o aluno a compreender-se situado num determinado contexto que é valorizado pelo professor no desenvolvimento da aula. Assim ele se expressa:

Apresento o conteúdo logo que chego na sala, relato o que vai ser trabalhado e coloco o conceito do que vai ser discutido naquele dia em sala. Exemplifico, copiando no quadro. Eles tiram do quadro e passam para o caderno, a partir daí passo atividades para que eles respondam e eu fique acompanhando dentro de sala mesmo. [...] vou dialogando com eles, e vão respondendo na medida que eles sabem. Aí vão surgindo as dúvidas e eu vou explicando e fazendo com que eles reflitam o que foi passado durante a aula. Eu não dou a resposta diretamente, faço com que eles refletiam para encontrar a resposta. (PROFESSOR 2/MA).

Já o Professor 8/MA relata sua prática pedagógica destacando a interlocução dos conteúdos da aula com a prática social dos alunos. Assim ele se expressa:

Eu pratico nas atividades deles o que eles vivem no dia a dia na própria comunidade. Eu trago para a sala a realidade que a gente vê aqui na comunidade, pois moro nela. Procuro discutir com eles algum acontecimento que houve na nossa comunidade, aí vou dando a aula e apresentando o conteúdo a ser trabalhado naquele dia com eles. Eu acho mais fácil fazer dessa maneira, porque vejo que eles aprendem. (PROFESSOR 8/MA).

Com efeito, a prática pedagógica desenvolvida pelos professores nas escolas campo desta investigação mostra a preocupação de dialogar com seus alunos, questionando-os, observando-os, e levando a cultura quilombola para discussão em sala de aula, ainda que não em projetos multiculturais

na perspectiva proposta por Candau (2003). Por outro lado, as DCNEEQ ressaltam a importância de alinhar as práticas pedagógicas à vivência dos alunos e à cultura da CQ. Nesse processo, os professores e os alunos são protagonistas da aula. Eles problematizam a prática, colocam em discussão as tradições culturais dos Quilombolas, promovendo excursões, visitas a locais importantes da comunidade, pesquisas de campo, chamando pessoas da comunidade para relatos de experiências. Os professores dialogam com os alunos, interagindo com eles e estabelecendo uma relação estreita dos conteúdos da disciplina com o contexto sociocultural da CQ, fortalecendo nos estudantes os laços de pertencimento àquela comunidade. Assim se expressa o Professor 1/MA:

No ano passado eu fiz um trabalho de pesquisa de campo, levei os alunos do 8º ano na outra comunidade quilombola, Vila Santa Cruz. Lá a gente teve contato com pessoas de 1910, de 1908, ainda vivas, e lá elas mostram um acervo histórico muito grande, onde os meninos perguntavam o que era senzala, o que era casa grande, né? Porque foi lá que começou os remanescentes de quilombos. Aqui em Vila das Almas é somente um reduto da comunidade de Vila Santa Cruz. Atualmente, se você chegar em São Luís eles não conhecem Vila das Almas, eles conhecem Saco das Almas. Lá em Santa Cruz ainda existe o patrimônio da casa grande, a senzala, lá era a fazenda, e eles fugiam e vinham pra Vilas das Almas, que naquela época era chamada de Saco das Almas. O trabalho que realizo em sala de aula não é mais uma aula prática com atividades pesquisadas no livro didático e trabalhos também. É com pesquisas de campo, [...], e aqui é uma área quilombola que tem alguns acervos históricos, aqui nesta área de Vila das Almas e de Santa Cruz. É com casarões, com até mesmo restos de senzalas que dá para a gente trabalhar.

Além do fortalecimento dos laços de pertencimento à comunidade, verificado na prática pedagógica do Professor 1MA, encontramos na prática do professor de Português um trabalho que estimula as capacidades de análise e de tomada de decisões, quando o Professor 2/MA destacou que sua prática pedagógica é voltada para a leitura e escrita e desenvolvida de forma dialógica, na qual o aluno é desafiado a buscar respostas para seus questionamentos. Assim relata o Professor 2/MA:

Para a leitura utilizo o livro didático e textos extraescolares: jornais, entrevistas, para que eles distingam bem o que é norma culta, o que é vulgar. Quanto à interação, posso dizer que é muito boa. Posso classificar como boa. Os alunos questionam em sala e eu vou dialogando, vou dialogando com eles. Eles vão respondendo e à medida que eles vão respondendo, vão surgindo as dúvidas e eu vou explicando pra eles e repassando o que foi dito antes para que eles reflitam e consigam descobrir a resposta. Eu não dou diretamente a resposta.

Enfim, o estudo da prática pedagógica desenvolvida em escolas de comunidades quilombolas indica iniciativas dos professores que favorecem a interlocução intelectual dos alunos com a cultura das comunidades quilombolas e possibilitam o desenvolvimento desse aluno no seu processo de ensino e aprendizagem, favorecendo o seu protagonismo nesse processo. Encontram-se nessas práticas ações afirmativas e indícios de uma prática pedagógica na perspectiva do movimento de educação e diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo da prática pedagógica desenvolvida por professores que atuam na Educação Escolar Quilombola, realizado em comunidades remanescentes nos estados do Piauí e do Maranhão, problematizou a atuação dos professores daquelas comunidades, buscando levantar as ações afirmativas que expressam a articulação da prática pedagógica desenvolvida nas escolas inseridas no movimento da educação e diversidade.

No contexto das pesquisas sobre a Educação Escolar Quilombola no Brasil, predominam as discussões sobre os diferentes grupos sociais em estudos e políticas direcionadas às ações afirmativas em que programas e projetos promovam a inserção de grupos étnicos, entre eles negros, indígenas e pessoas com deficiência. E no campo da didática a perspectiva multi/intercultural tem orientado estudos que consideram um quadro de tensão entre igualdade e diferença, assumindo a intenção de promover o diálogo e a troca entre diferentes grupos, considerando o permanente movimento de construção cultural envolvendo as escolas.

Com efeito, a análise da prática pedagógica desenvolvida pelos professores envolvidos no estudo possibilitou sistematizar e compreender essa prática na relação com os pressupostos da didática no contexto do movimento de educação e diversidade e as diretrizes da educação quilombola. Os professores que atuam na educação escolar quilombola revelam que a prática pedagógica que desenvolvem nessas escolas busca uma

aproximação com a cultura das comunidades e contém elementos didáticos recomendados nas DCNEEQ, voltados para o estabelecimento de relação entre o conhecimento escolar e a cultura quilombola, ainda que em atividades eventuais que estão se inserindo no projeto pedagógico das escolas. São ações afirmativas e indícios de uma prática pedagógica na perspectiva do movimento de educação e diversidade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Nizan Pereira. **A construção da invisibilidade e da exclusão da população negra nas práticas e políticas educacionais no Brasil**. 2014. 152f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), Curitiba, 2014. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2709>. Acesso em: 18 dezembro 2016.
- AZEVEDO, Ana D’Arc Martins de. **Tensões na construção das identidades quilombolas: a percepção de professores de escolas do quilombo de Jambuaçu Moju (PA)**. 2011. 163 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2011.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2010.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF, 2003a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10639-9-janeiro-2003-493157-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 20 mar. 2017.
- _____. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 4.887**, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF, 2003b. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2003/decreto-4887-20-novembro-2003-497664-norma-pe.html>>. Acesso em: 17 dez. 2016.
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2010.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. 35. ed. Brasília, DF: Câmara os Deputados, 2012a.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 08, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação Escolar Quilombola na Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 nov. 2012. Sessão 1, p. 26. Brasília, DF, 2012b.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 16**, de 05 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Brasília, DF, 2012c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11091-pceb016-12&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 19 dez. 2016.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, DF, 2013.
- CANDAU, Vera Maria. **Relatório da pesquisa universidade, diversidade cultural e formação de professores**. Rio de Janeiro: Departamento de Educação da PUC-RIO, 2003.
- CANDAU, Vera Maria; KOFF, Adélia Maria Nehme Simão. *Conversas com... sobre a didática e a perspectiva*

multi/intercultural. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 27, n. 95, p. 471-493, ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 dez. 2016.

CASTANHO, Maria Eugênia. Os objetivos da educação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Repensando a Didática**. 25. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003. p. 53-64.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 67-84, mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602013000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 09 mar. 2017.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONAE. **Documento final**. Brasília, DF: MEC/SEA, 2010.

GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: PFAFF, Nicolle; WELLER, Wivian (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 29-38.

GOHN, Maria da Gloria M. **Novas teorias dos movimentos sociais**. São Paulo: Loyola, 2008.

GOIRAND, Camille. Movimentos sociais na América Latina: elementos para uma abordagem comparada. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 44, p. 323-354, jul./dez. 2009.

GOMES, Nilma Lino. Desigualdades e diversidade na educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 33, n. 120, p. 687-693, set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 06 mar. 2017.

_____. Diversidade e afrodescendência: mediações, interações e (re)conhecimento. **Educação em Foco**, v. 1, p. 277-280, 2015.

GOMES, Nilma Lino. Desigualdades e diversidade na educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 33, n. 120, p. 687-693, set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 06 mar. 2017.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educação em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 19-33, mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602013000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 fev. 2017.

LIMA, Sandra Helena Ataíde de. **Educação e comunidades quilombolas de Laranjitiba e África, município de Moju/PA: relação da EJA com costumes e tradições de base africana**. 2012. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, 2012.

LOPES, Antônia Osima. Planejamento do ensino numa perspectiva crítica de educação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Coord.). **Repensando a didática**. 29. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 55-64.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. A relação teoria e prática na formação do professor universitário: princípios e metodologia. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 10, p. 131142, set./dez. 2003.

_____. **Didática e as contradições da prática**. 3. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

MENEZES, Dalva de Araújo. **Professores em escolas de comunidades quilombolas: práticas pedagógicas e recomendações legais**. 2017. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), Curitiba, 2017.

MIRANDA, Marina R. **Jucu, jacutia, a gente dá comida pro jacu!:** as culturas infantis: contributos na produção da identidade do currículo para educação quilombola. 2013. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2013.

PERINI, Janine Alessandra. **Vale do Ribeira: uma contribuição das redes virtuais quilombolas para a formação de professores de artes visuais na perspectiva da Lei 10.639/2003**. 2012. 125 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis, 2012.

PFAFF, Nicolle; WELLER, Wivian (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “*Estado da Arte*”. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 6, p. 37-50, set./dez. 2006.

SANTANA, Moisés de Melo; LUZ, Itacir Marques da; SILVA, Auxiliadora Maria Martins da. Dilemas e aporias subjacentes aos processos de implementação da Lei 10.639/2003. **Educação em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 97-110, mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602013000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01 fev. 2017.

SANTOS, Glezia Kelly Costa. **As comunidades quilombolas do campo em Sergipe e os desafios da formação docente**. 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão, 2011.

SANTOS, Oder José. **Fundamentos sociológicos da educação**. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicopedagogia) – Faculdade de Ciências Humanas da Universidade FUMEC, Belo Horizonte, 2005.

SILVA, Jose Bezerra da. **A educação formal afro-quilombola em Alagoas: limites e possibilidades de emancipação humana**. 2012. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Maceió, 2012.

SILVA FILHO, João Bernardo da; LISBOA, Andrezza. **Quilombolas: resistência, história e cultura**. São Paulo: IBEP, 2012.

SODRÉ, Muniz. Por um conceito de minoria. In: PAIVA, Raquel; BARBALHO, Alexandre (Org.). **Comunicação e cultura das minorias**. São Paulo: Paulus, 2005. p. 11-24.

SOUZA, Florentina da Silva; PEREIRA, Leticia Maria da Souza. Implementação da Lei 10.639/2003: mapeando embates e percalços. **Educação em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 51-65, mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602013000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 mar. 2017.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

_____. Ensinar: uma atividade complexa e laboriosa. In: _____. (Org.). *Lições de Didática*. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008a. p. 13-34.

_____. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008b. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

WACHOWICZ, Lilian A. **O método dialético em didática**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1991.

Recebido em: 28/04/2018

Aprovado em: 12/10/2018